Prefaţă la traducerea în limba română

Educaţia copiilor şi a tinerilor reprezintă o problemă de importanţă vitală pentru orice popor; ea ţine de esenţa acelui popor şi de modul în care va fi el în viitor determinându-i, în ultimă instanţă, însăşi existenţa.

Cine ne va educa şi ne va instrui copiii? Şi cum o va face? Ce conţinut trebuie dat procesului de formare intelectuală şi morală a generaţiei de mâine şi cine trebuie să determine acest conţinut? Unul dintre răspunsuri, dat în antichitate în Grecia, a fost că statul trebuie să determine şi să realizeze toate acestea. Răspunsul acesta a fost reluat şi aplicat în Europa în ultimele două secole.

Un alt răspuns, dat în Biblia creştină, este că sarcina educaţiei şi a instruirii copiilor o are familia şi biserica. Cât priveşte conţinutul fundamental al educaţiei şi al instruirii, acestea sunt date ale revelaţiei divine şi se găsesc presărate pretutindeni în Sfânta Scriptură.

între aceşti doi poli opuşi se găsesc practic toate teoriile cu privire la educaţie şi la instruire.

Concepţia că statul trebuie să decidă şi să realizeze instruirea şi educarea copiilor a fost absolutizată în sistemul comunist. Un grup restrâns, sau chiar un singur om, avea dreptul de decizie pentru ceea ce trebuie să gândească şi cum să trăiască toţi oamenii din acea ţară. Consecinţele acestui sistem de gândire au devenit evidente pentru noi toţi. Nu mai este nevoie să la comentăm aici.

Se ridică acum din nou întrebarea care îşi cere imperios răspunsul: Cine trebuie să decidă ce să gândească, cum

să fie şi cum să se poarte
viitoarea generaţie în România?
Există pretutindeni în Europa şi în America o revoltă împotriva ideii că statul trebuie să decidă şi să realizeze educaţia. Această revoltă ia forma şcolilor particulare sau confesionale. în Statele Unite se răspândeşte chiar un sistem prin care toată educaţia şi instrucţia elementară şi de nivel mediu se face în familie. Este sistemul numit "home schooling" şi se dovedeşte a fi extrem de sănătos şi de eficace.
Cartea pe care o prezentăm aici este o trecere în revistă a teoriilor cu privire la instruire şi educare din antichitate şi până astăzi. Valoarea ei stă în faptul că ne arată ce au gândit cei mai mari pedagogi creştini şi ce sisteme de şcolarizare au propus ei. Ea ne va ajuta să înţelegem ce este învăţământul specific creştin în opoziţie cu învăţământul secularizat ai şcolilor de stat.
în privinţa traducerii, este necesar să facem câteva precizări. Există în carte multe citate din cărţi care sunt traduse deja în româneşte. Noi am preferat să traducem aceste citate pentru a păstra, pe cât posibil, unitatea de stil şi de terminologie. Există în carte doi termeni de bază: "teacher" şi "education". în limba engleză, ambii au o gamă foarte largă de sensuri. Noi i-am tradus aşa cum am simţit că dictează contextul. Astfel, pe "teacher" l-am tradus cu: "învăţător", "profesor" şi "dascăl". Pe "education" l-am tradus fie cu "educaţie" fie, mai ales, cu "învăţământ" sau "instaiire".
Acum când în ţara noastră învăţământul este în proces de diversificare, prin apariţia şcolilor particulare şi

cultice, o carte ca aceasta e bine venită. Ea ne va ajuta să cunoaştem ideile cu care au lucrat alţii de-a lungul veacurilor şi, în loc să reinventăm roata, ne va ajuta să clădim pe fundamentul cuceririlor şi realizărilor celor mai bune din istoria educaţiei creştine.

losifŢon

Oradea, aprilie 1994

Introducere

O istorie a educaţiei creştine nu trebuie confundată cu o consemnare a realizărilor şcolii duminicale. Disciplina a avansat, depăşind cu mult acel stadiu, iar astăzi studenţii nu mai sunt atât de naivi să nu înţeleagă foarte bine că nu se poate concepe noţiunea de istorie şi filozofie a educaţiei creştine Iară a vedea toate ramificaţiile, implicaţiile şi influenţele care au afectat-o din epoca precreştină şi până astăzi.

Am încercat să facem ca acest volum să fie atât logic cât şi plăcut şi uşor de citit - logic în sensul că cea mai bună abordare a analizei fluxului de gândire pare să fie o combinaţie de cronologie şi biografie. Fireşte că există suprapuneri parţiale, atunci când e necesar să luăm în considerare anumite evenimente din diferite părţi ale lumii, care au avut loc în aceeaşi perioadă de timp. Volumul este conceput să fie plăcut şi uşor de citit atât pentru studenţii universitari cât şi pentru cei care fac studii post universitare, prin aceea că el subliniază faptul că oamenii influenţează gândirea şi făuresc istoria. Fiecare capitol se concentrează asupra concepţiilor acelor persoane care au influenţat sau au fost influenţate de conceptele educaţionale creştine. Cititorii sunt rugaţi

să reţină premisa că este esenţială o dezvoltare treptată şi o clarificare a ideilor de-a lungul anilor. Cum am ajuns de la Platon la pietism? Ce legătură este între Aristotel şi Augustin sau între Augustin şi dAquino? Ce anume din perioada Renaşterii, a Reformei şi a Iluminismului ne oferă modele de gândire şi înţelegere pentru a analiza lumea de la sfârşitul secolului al XX-lea? Acest gen de întrebări fac ca o istorie a ideilor educative să prezinte o mare importanţă.
Este un lucru regretabil că atât istoria cât şi filozofia au fost deseori

considerate, de către mulţi studenţi, obiecte de studiu plictisitoare ş/ greoaie. Fără să mai menţionăm teologia, acestea sunt chiar disciplinei* fundamentale pe care se bazează toate celelalte noţiuni. Abunda platitudinile şi multe din ele sunt adevărate, cum ar fi cea care sugerează că cel care ignoră greşelile făcute în trecut nu se poate să nu le repete. Mai mult decât atât, creştinii trebuie să iubească înţelepciunea, care este chiar sensul cuvântului *filozofie.* Uneori noţiunile filozofice sunt greu de înţeles, dar ceea ce este esenţial e *fluxul de gândire.* Pe parcursul lecturii volumului acordă mai multă atenţie nu atât pieselor separate care alcătuiesc mozaicul, cât tabloului pe care ele îl formează atunci când ele se îmbină unele cu altele.

Abordări ale istoriei

însuşi conceptul de „flux" sugerează faptul că autorii au mai degrabă o concepţie liniară asupra istoriei şi nu una

ciclică. Bineînţeles că Arnold Toynbee oferă analize strălucite a periodicităţii evenimentelor. Lucrarea sa este un tratat plin de măiestrie despre Herodot, pentru care istoria are o formă repetitivă reglementată de legea cosmică a compensaţiei. Tucidide a modificat doar puţin schema lui Herodot. Polybius a avut într-adevăr o concepţie liniară, dar toate evenimentele lumii sunt privite conducând spre dominaţia Romei.
Alexis de Tocqueville s-a apropiat de o analiză creştină, sugerând că „realizarea treptată a egalităţii condiţiilor este... un fapt providenţial şi are toate caracteristicile unei legi divine: este universală, este durabilă, eludează constant toate interferenţele umane şi toate evenimentele, precum şi toţi oamenii, lucrează pentru împlinirea ei".[1]
Dintre toţi istoricii moderni îi suntem, probabil, cel mai profund îndatoraţi lui Jakob Burckhardt, care „a fost complet lipsit de prejudecăţile moderne... care a văzut istoria ca pe un proces cumulativ de dezvoltări progresive, realizând tot mai mult ideea creştinismului în lumea seculară a istoriei".[2]
Deoarece autorii nu sunt nici teologi şi nici filozofi ci educatori, noi refuzăm să intrăm în dezbaterea întrebării dacă există o „filozofie creştină a istoriei" sau chiar o „teologie a istoriei" distinctă. Cu toate acestea, în acest volum se presupune că concepţia liniară este cel mai categoric corelată cu creştinismul biblic şi cu puternicul său accent pe doctrina creaţiei, pe importanţa cutremurătoare a încarnării şi pe faptul că lumea se îndreaptă spre un sfârşit plănuit de Dumnezeu. Volumul

este cristocentric, aşa cum afirmă categoric Reinhold Niebuhr: „Credinţa creştină găseşte răspunsul final la sensul vieţii şi al istoriei în Cristosul a cărui bunătate este totodată virtutea la care omul ar trebui să ajungă în

istorie, dar la care nu ajunge, şi revelaţia milei divine care înţelege şi rezolvă contradicţiile nesfârşite pe care le implică istoria, chiar şi pe cele mai înalte culmi ale dezvoltării umane".[3]

\ Definirea termenilor

O iratare exhaustivă a subiectului nostru ar necesita o serie de mai multe volpme, ceea ce ar fi total nepotrivit cu scopurile pe care le urmăreşte un manual universitar sau de seminar. Totuşi, un material atât de concentrat ca cel pe care îl prezentăm aici, lasă netratată problema unor premise nedovedite şi a unor presupuneri neexprimate. Poate vom reuşi să lămurim o parte din aceste probleme, definind cuvintele care apar în carte cu o oarecare regularitate.

SECULAR

Majoritatea dintre cei ale căror scrieri au avut un impact asupra gândirii filozofice nu au fost creştini. Unii dintre ei au fost religioşi, alţii au fost seculari. Termenul s-a aplicat prima dată eticii lui Holyoake la sfârşitul secolului al XK-lea, datorită îmbrăţişării ideii că omenirea ar putea deveni mai bună independent de religie sau teologie. Warren Young ne spune: „Astăzi secularismul înseamnă integrarea vieţii mai degrabă în jurul spiritului unei anumite epoci decât în jurul lui

Dumnezeu. înseamnă a trăi ca şi când ordinea materială ar fi supremă şi Dumnezeu nu ar exista. Deşi e posibil ca secularismul să nu indice un ateism teoretic, el reprezintă însă, în mod sigur, un ateism practic".[4]
Importanţa gândirii seculare într-o analiză a filozofiei educaţiei creştine are la bază premisa că întregul adevăr este adevărul lui Dumnezeu, indiferent unde se află şi cine îl spune. Prin urmare, noi discutăm punctele de vedere filozofice ale secularismului în opoziţie cu polul opus, cu creştinismul şi, mai specific, cu creştinismul evanghelic.

CREŞTIN

Termenul *creştin,* larg răspândit în zilele noastre, este folosit în acest volum pentru a descrie creştinismul biblic, o dedicare faţă de îsus Cristos şi faţă de Scripturi. Noi pornim de la premisa credibilităţii poziţiei creştine, şi anume că există motive temeinice pentru a o crede. Iată cuvintele elocvente ale lui Cari F. H. Henry:
în ciuda oricărei păreri că credinţa este doar un salt în noapte, insist asupra justeţei credinţei creştine şi a „raţiunii" unui Dumnezeu viu, care s-a revelat. Susţin că Dumnezeu creează şi menţine universul prin intermediul Logosului, că omul, prin creaţie, poartă în el imaginea morală şi raţională (nu iraţională) a celui care 1-a creat, că în ciuda căderii sale în păcat, omul are totuşi răspunderea de a-L cunoaşte pe Dumnezeu. Eu cred că revelaţia divină este raţională, că

textele biblice inspirate formează un întreg consistent şi

coerent, că credinţi veritabilă caută priceperea, că Duhul Sfânt foloseşte adevărul ca metodă ele convingere, că statornicia logică este un test al adevărului şi că încrederea salvatoare în Cristos implică în mod necesar acceptarea anumitor afirmaţii revelate despre El.[5]
/
Cuvintele lui Henry descriu mai mult decât cuvântul *creştin.* El confirmă poziţia teisrnului istoric, evanghelic şi biblic.

EVANGHELIC

Autorii sunt încredinţaţi de ineranţa şi de autoritatea Scripturii, atât a Noului cât şi a Vechiului Testament. De aceea, este evident că punctul nostru de vedere în perceperea faptelor are o importanţă semnificativă asupra interpretării lor. Creştinii vor privi istoria şi filozofia total diferit de secularişti. Iar creştinul evanghelic, datorită încrederii sale în Cuvântul lui Dumnezeu, va lăsa ca revelaţia divină să-1 înzestreze cu metode critice de abordare atât a istoriei cât şi a filozofiei. John W. Montgomery ne oferă şase principii:

1. Pe baza principiilor acceptate de analiză textuală şi istorică, Evangheliile sunt considerate documente istorice demne de încredere - o sursă de dovezi esenţiale despre viaţa lui Cristos.
2. în aceste scrieri, îsus manifestă prerogative divine şi declară că El este Dumnezeu în trup uman. El îşi bazează declaraţiile pe învierea Sa care urma să aibă loc.
3. In toate cele patru Evanghelii învierea în trup a lui Cristos este descrisă în detaliu; învierea lui Cristos

dovedeşte dumnezeirea Lui.
4. Faptul învierii nu poate fi nesocotit pe temeiuri filozofice a priori; minunile sunt imposibile doar dacă cineva le defineşte astfel - o astfel de definiţie exclude însă investigaţia istorică propriu-zisă.
5. Dacă Cristos este Dumnezeu, atunci El spune adevărul cu privire la autoritatea divină absolută a Vechiului Testament şi a Noului Testament apostolic, care urma să fie scris curând după aceea, cu privire la moartea Sa pentru păcatul lumii, şi cu privire la natura omului şi a istoriei.
6. Din cele spuse până aici rezultă că toate afirmaţiile biblice în legătură cu filozofia istoriei trebuie considerate adevăruri revelate şi că valoarea tuturor încercărilor umane de a interpreta istoria urmează să fie apreciată în funcţie de măsura în care ele corespund cu revelaţia biblică.[6]

Limitări ale volumului

Deşi am vorbit deja pe scurt despre această problemă, câteva specificaţii în plus vor fi utile. Fără îndoială că vom fi criticaţi (aşa cum am mai spus) pentru omisiunea sau tratatea insuficientă a unora din marii gânditori ai istoriei. Pe de altă parte, unii se vor întreba de ce am acordat altor scriitori atât de multe paragrafe sau pagini. Probabil că criteriul de

selecţie /respingere ar putea fi util pentru a ne oferi motivaţia ipso facto. \ 1. Am încercat să selectăm persoane a căror autoritate şi influenţă au avut o

contribuţie semnificativă la ceea ce este educaţia şi învăţământul creştin de astăzi, chiar dacă atunci când au trăit şi au scris, contribuţia acestora poate nu a fost evidentă.
I. Am încercat să redăm exact ceea ce a spus autoritatea respectivă şi, în majoritatea cazurilor, în ce context. în sprijinul studentului, am ales unepri să folosim surse secundare. Pentru această vină ne aşteptăm să fim pondamnaţi de unii dintre colegii noştri de specialitate şi aducem ca scuzji doar interesul nostru de *a scrie pentru studenţi şi nu pentru alţi profesori.*
31 Suntem adepţi dedicaţi principiului educaţional al integrării. Nici un gând, nici o idee, nici o persoană nu este respinsă din cauza vieţii sale şau a concepţiei sale. în istoria biblică Dumnezeu a folosit împăraţi păgâni şi a vorbit prin voci de demoni. Pe noi ne preocupă mai mult cât de bine se potriveşte o idee într-o concepţie generală unitară despre lume, care să fie atât bibliocentrică cât şi cristocentrică, decât faptul că ea a fost scrisă de o „persoană bună". Potrivit aceluiaşi principiu, noi respingem ceea ce nu se corelează în mod pozitiv.
4. în fine, nu am intenţionat să facem o „filozofie a educaţiei creştine". Studentului îi sunt recomandate o serie de cărţi cum ar fi: *A Christian Approach to Education* (rev ed /Miiford, Mich.: Mott Media/ 1977) de Herbert Byrne, *The Pattem of God's Truth* (Chicago: Moody, 1968) de Frank E. Gaebelein şi alte volume citate pe parcursul cărţii.
Desigur că pe parcursul acestui volum va ieşi în

evidenţă un anumit punct de vedere şi, în abordarea cronologică, el se va cristaliza cu fiecare capitol. Nu avem însă nici pretenţia şi nici scopul de a sugera că am alcătuit o filozofie clară. Ne propunem doar să urmărim de-a lungul istoriei fluxul de gândire care a afectat şi continuă să afecteze dezvoltarea unei filozofii distinct evanghelice a educaţiei.

Kenneth O. Gangei, Dr.înfil. Vfarren S. *Benson, Dr. în fii.*

Note

1. Alexis de Tocqueville, *Democracy in America*, citat în Kari Lowith, *Meaning in Histoty* (Chicago: U. of Chicago, 1949), pag. 11.
2. Lowith, pag. 31.
3. Reinhold Niebuhr, *The Children of Ligkt and the Children of Darkness: A Vindication of Democracy and a Critique of its Tradiţional Defence* (New York: Scribner's, 1944), pag. 188.
4. Warner C. Young, „Secularism", în Baker's *Dicţionar) of Theologj* (Grand

Rapids: Baker, 1960), pag. 477.

5. Cari F. H. Henry, „The Concerns and Considerations of Cari F. Henry", *Christianity Today*, 13 martie, pag. 21.
6. John W. Montgomery, *Where îs History Going?* (Grand Rap Zondervan, 1969), pag. 35.

1____

Ce datorează educaţia creştină
teologiei şi pedagogiei

Vechiului Testament
în una din apariţiile Sale de după înviere, descrisă în ultimul capitol din Luca, Isus S-a înfăţişat ucenicilor şi a mâncat o bucată de peşte fript pentru a le demonstra realitatea învierii Sale în trup. Imediat după ce a mâncat, El a afirmat din nou importanţa împlinirii a tot ce este scris în Scripturile Vechiului Testament - în Legea lui Moise, în profeţi şi în psalmi. „Atunci le-a deschis mintea, ca să înţeleagă Scripturile" (Luca 24:45). în acest pasaj nu ni se spune tot ce le-a spus Domnul ucenicilor în acea zi dar, cu siguranţă, El le-a arătat cum viaţa, moartea şi învierea Sa sunt cheia înţelegerii unităţii esenţiale dintre Noul Testament şi Vechiul Testament.
Este practic imposibil să abordezi o filozofie creştină a educaţiei fără să recunoşti ce datorează ea sistemului educaţional ebraic şi, în mod deosebit, revelaţiei Vechiului Testament. Legea, profeţii şi psalmii, toate trebuie împlinite, nici una nu este lăsată la o parte. Convingerea creştină asupra revelaţiei absolute este fundamentală pentru a înţelege mai bine nu numai moştenirea iudeo-creştină din cultura noastră, în general, ci şi a unei filozofii evanghelice şi biblice a educaţiei, în mod special.
Ce mult diferă acest gen de convingere de atitudinea contemporană faţă de istoria filozofiei! A existat o vreme în istoria educaţiei când toate ştiinţele aparţineau domeniului filozofiei, dar treptat fiecare din ele a devenit o disciplină aparte. Chiar şi filozofia s-a revoltat împotriva propriului ei trecut, a rolului ei secular de a

cerceta şi de a afirma nu

numai logica, ci şi valorile şi etica vieţii. Donald Kalish vorbeşte din punctul de vedere al multora dintre colegii săi atunci când spune: „Nu există nici un sistem filozofic care să dureze. Nu există adevăruri etice, există doar clarificări ale unor probleme etice specifice. Folosiţi aceste clarificări şi împîiniţi-vă propria existenţă. Greşiţi dacă credeţi că cineva a avut vreodată răspunsuri la probleme. Nu există răspunsuri. Fiţi curajoşi şi înfruntaţi acest lucru".[1]

Poate că înainte de a cerceta însăşi elementele educaţiei ebraice, ar merita oarecum să identificăm trăsăturile deosebite care au marcat-o ca -unică printre filozofiile Orientului. Desigur, deosebirea principală era/ *recunoaşterea unui Dumnezeu care comunică şi dedicarea faţă de El.* Valoarea centrală acordată revelaţiei şi principiul hermeneutic al revelaţiei progresive sunt fundamentale pentru înţelegerea educaţiei ebraice precum şi a |celei creştine. Unele credinţe orientale L-au considerat pe Dumnezeu u jl fel de principiu cosmic, iar altele (cum ar fi budismul) chiar au riegat existenţa oricărui fel de fiinţă supremă. Pentru evrei istoria a fost într-adevăr istoria Lui.

Ca şi alţi orientali, evreii şi-au făurit o bună parte din propria lor istorie, dar ei au fost şi mai preocupaţi de credinţa personală a momentului, în timp ce obiectivul educaţiei chineze era, în general, păstrarea trecutului ca un mod de a-i cinsti pe strămoşi până la punctul de

închinare, educaţia ebraică se focaliza asupra prezentului şi asupra închinării lui Dumnezeu singur. învăţăturile lui Confucius au subliniat trăirea unei vieţi nobile, relaţiile umane orizontale, cultivarea virtuţilor fundamentale şi alţi factori care se concentrau asupra raporturilor de la om la om. Educaţia ebraică a pus întotdeauna planul vertical înaintea planului orizontal, relaţia omului cu Dumnezeu înaintea preocupării lui faţă de nivelul uman.

Cu toate că a recunoscut suveranitatea Dumnezeului cerului, teologia ebraică a fost mai puţin deterministă decât alte credinţe orientale. în concepţia ebraică, omul a ales să-L onoreze sau să-L respingă pe Dumnezeu şi caracterul omului nu s-a fixat printr-o serie de transmutaţii.

O altă deosebire era *concepţia biblică serioasă despre păcat.* Filozoful secular Frederick Mayer formulează problema astfel: „în timp ce în religia orientală slăbiciunile omului sunt în general privite ca fiind rezultate ale ignoranţei, în religia ebraică, păcatul este văzut ca fiind o sfidare conştientă a voii lui Dumnezeu - o faptă care merită o pedeapsă aspră. Acest simţ al păcatului este profund emoţional în religia ebraică şt el duce la umilirea omului în faţa creatorului său."[2]

Mayer continuă spunând cum atât filozofia cât şi practicile educative ale evreilor şi-au avut originea în noţiunile despre Dumnezeu împrumutate

diri cultura madianită, explicând că lehova „era Zeul

fertilităţii care locuia în vulcanii încinşi". Creştinul simte îndată premizeîe antisupra-naturale ale unei astfel de poziţii. El înţelege pe deplin caracterul de „dat" al educaţiei ebraice - cum Scriptura poate începe cu o simplă afirmare a existenţei lui Dumnezeu fără nici o preocupare vizibilă de a argumenta această existenţă.
Se prea poate ca Egiptul să fi fost darul Nilului, însă Israelul a fost darul lui Dumnezeu. Centricitatea educaţiei ebraice este fără jenă şi explicit teistă, aşa cum este dovedită în renumitul pasaj shema din Deuteronom 6:4-5: „Ascultă Israele! Domnul, Dumnezeul nostru, este singurul Domn. Să iubeşti pe Domnul, Dumnezeul tău, cu toată inima ta, cu tot sufletul tău şi cu toată puterea ta."
Educaţia a fost întotdeauna o pasiune pentru evrei, aşa că Scriptura este plină de noţiuni pedagogice. Programa şcolară era Scriptura - mai întâi Tora, iar apoi profeţii şi scrierile. Mai târziu s-a adăugat Mişna, tradiţia orală transmisă din generaţie în generaţie şi în final adunată în formă scrisă în Talmud. în sinagogi, în perioada de după exil, au fost adăugate la experienţa de educaţie a copilului evreu şi Apocrifa şi Pseudepigrafa. Recitarea, povestirea, simbolul, întrebarea şi răspunsul -acestea şi alte metode au format o conştiinţă culturală, un tot organic al datinei bazată pe conceptul Vechiul Testament al unui Dumnezeu omnipotent. Monoteismul a avut puterea supremă şi a dominat modelele educaţionale precum şi aspectele de viaţă ale poporului evreu.

Educaţia în familie

Din cele mai îndepărtate timpuri ale rasei umane, din Grădina Edenului, familia a fost cel mai important agent al educaţiei de pe pământ. Ea a fost concepută aşa de Dumnezeu şi evreii nu s-au îndepărtat niciodată de poziţia de a acorda familiei locul central în experienţa educativă.
Cu mult înainte de a se da Legea, într-o familie evlavioasă, cunoaşterea naturii lui Dumnezeu avea o importanţă crucială. Nu se poate vorbi de o „educaţie" ebraică înainte de Avraam, însă principiul exista deja - Dumnezeu Creatorul personal, viu, etern, sfânt, milos şi atotputernic, care există completamente prin Sine însuşi şi care este perfect în toate, de natură spirituală şi neschimbătoare, care există veşnic, adevărat, milos, drept şi uneori de nepătruns în relaţiile Sale cu oamenii. Ţinta educaţiei nu era o idee plămădită de mintea omului, nici o imagine psihologică evocată pentru a întâmpina nevoile superstiţioase ale societăţii, ci Dumnezeul cel veşnic şi mesajul Său către lumea Sa.
Educaţia ebraică a început practic o dată cu Avraam şi cu legământul. Legământul a fost naţional şi personal, cu profunde implicaţii educative.

El a fost un contract între poporul evreu şi Dumnezeu, dar şi între fiecare evreu şi Dumnezeu. Fiecare persoană din poporul evreu avea o obligaţie personală faţă de Dumnezeu, faţă de familia sa şi faţă de poporul său.
Dar cum avea să fie comunicată această obligaţie? Cum avea să se păstreze aceasta în cazul familiilor şi

triburilor nomade ale patriarhilor, care cutreierau plaiurile scăldate în soare ale ţării pe care astăzi o numim Israel? Probabil că a supravieţuit datorită faptului că cel mai important dintre toate elementele educative - scopul sau obiectivul - nu a fost niciodată denaturat sau diminuat în minţile părinţilor evrei. Lor le revenea sarcina de a pregăti generaţia viitoare şi neîndeplinirea acestei datorii nu era privită cu uşurinţă de către Dumnezeu, care le-a încredinţat-o. Elmer H. Wilds şi Kenneth V. Lottich spune clar: „Cea mai mare lecţie care trebuie învăţată de la acest popor este că aderenţa strictă la un sistem sducativ bazat pe un ideal deosebit de religios şi moral le-a păstrat unitatea într-un mod în care nu ar putea-o face nici un sistem politic. Salvarea acestui popor, cel puţin, se datorează educaţiei sale".[3]
Fireşte că procesul educativ al patriarhilor, care nu s-a desfăşurat în cadrul unor instituţii şcolare, şi-a avut defectele şi greşelile lui, dar roadele lui sunt evidente şi în viaţa unor membrii din cea de-a patra generaţie. Iosif, care nici măcar o dată nu s-a abătut de la ascultarea sa deplină faţă de Dumnezeul părinţilor săi, a repetat legământul spunând fraţilor săi, la vârsta de 110 ani: „Dumnezeu vă va cerceta şi vă va face să vă suiţi din ţara aceasta în ţara pe care a jurat că o va da lui Avraam, lui Isaac şi lui Iacov" (Genesa 50:24).
Scriptura spune că în timpul robiei din Egipt moaşele „s-au temut de Dumnezeu" (Exodul 1:17). Când suferinţele au ajuns atât de mari încât nu le-au mai putut suporta, tot poporul a strigat către Domnul „şi

Dumnezeu a privit spre copiii lui Israel şi a luat cunoştinţă de ei" (Exodul 2:25).

Educaţia în Templu

Nu trebuie să uităm niciodată că poporul Israel nu a fost eliberat din sclavia egipteană de un mare conducător militar sau de un politician priceput, ci de un educator transformat în cioban. Ştefan ne spune: „Moise a învăţat toată înţelepciunea egiptenilor şi era puternic în cuvinte şi în fapte" (Fapte 7:22). Nu este scopul nostru aici să trecem în revistă istoria eliberării, ci mai degrabă să observăm că odată ajuns în pustie, poporul a fost imediat instruit în procesul transmiterii adevărului, într-adevăr, rolul de instruire al familiei reiese cu mare forţă din cartea Deuteronom. în loc să ştirbească responsabilitatea familiei, locul oficial de închinare a devenit doar liantul pentru unirea cărămizilor pe care le

formau eforturile părinteşti, Nimeni nu a înţeles acest lucru mai bine decât Moise, care 1-a specificat clar în Deuteronom 6:7-9-

Acest pasaj cuprinde mult mai mult decât o simplă poruncă de îndeplinire a obligaţiei educative a familiei. El conţine, prin folosirea cuvântului ebraic *shanan,* o puternică aluzie cu privire la metodologie. Sensul literal al cuvântului este „a ascuţi sau a stimula" şi este folosit aici la timpul prezent. Cu alte cuvinte, părinţii evrei trebuia să „stimuleze" în permanenţă apetitul intelectual al copiilor lor. ...Ei trebuia să le ascuţească mintea punându-le întrebări care să creeze situaţii de învăţare în

care să li se poată da învăţătura în credinţa lui Israel.[4]

LEGEA

Celor din cultura apuseană le este foarte greu să înţeleagă dinamica Torei în educaţia antică ebraică, sau chiar în educaţia iudaică conservatoare de astăzi. Unitatea ei, impactul ei revelator, implicarea ei în fiecare aspect al vieţii îi dau o valoare unică printre documentele naţionale din istorie. Tora a reprezentat pentru Israel mai mult decât reprezintă Constituţia pentru Statele Unite, o deosebire care nu se vede niciunde mai limpede ca în problemele de educaţie. Puţini copii sau adolescenţi americani pot spune pe de rost părţi din Constituţie, cu excepţia acelora care se pregătesc pentru vreo festivitate deosebită, însă un copil evreu, de când începea să umble auzea şi repeta Tora până când ea pătrundea în însăşi structura fiinţei lui. Lewis Sherrill descrie caracterul instrucţional al Legii mozaice:

„Tora" este unul din marile cuvinte ale Vechiului Testament şi ale iudaismului. El provine dintr-o rădăcină lexicală care înseamnă a împrăştia sau a arunca cu zarul; noi ne-am referit deja la această metodă de a căuta să descoperi voia divină. Tora însăşi înseamnă învăţătură, adică, instruire, lucru învăţat. Ar putea fi o învăţătură ca aceea dată de o mamă, sau un tată, sau un înţelept, sau un poet. Poate însemna o învăţătură *divină* ca aceea dată prin profeţii trimişi de Dumnezeu. Uneori ea pare să însemne toate învăţăturile profetice la un loc. Tora înseamnă deseori legi *specifice,* cum ar fi cele privitoare la o sărbătoare sau la Sabat, sau ea poate să

însemne un *cod* de legi. în aceste ultime cazuri de folosire, termenul Tora cuprinde credinţa că Legea este răspunsul lui Dumnezeu, transmis printr-un om al lui Dumnezeu, la întrebările omului cu privire la drepturi şi îndatoriri. Acest fapt este bine arătat în Exodul, când se relatează activitatea lui Moise ca judecător şi legiuitor. O concepţie asemănătoare despre Lege apare şi în alte locuri. Tora este, în acest caz, conţinutul învăţăturii.[5]

PREOŢII

în secolul al XH-lea Î.Cr., când evlavioasa familie a lui Elcana din Efraim se urca regulat să se închine la Templul din Silo, starea spirituală, culturală, educativă şi emoţională a poporului era foarte rea. Fireşte că

adevărata eroină din această povestire este Ana, a cărei rugăciune sinceră pentru un fiu a fost ascultată de lehova. în schimb, ea 1-a închinat pe fiul ei în slujba Domnului „pentru toate zilele vieţii lui" (1 Samuel 1:28). Scopul aducerii lui Samuel la Templu era acela de a fi învăţat de marele preot Eli, care şi-a făcut din creşterea şi educarea copilului un plan personal special. Biblia ne spune că: „tânărul Samuel creştea înaintea Domnului" (1 Samuel 2:21b).

Istoria preoţilor lui Israel a început în vremea exodului. Un transfer distinct al responsabilităţii educative de la patriarhi la preoţi a avut loc după întemeierea ordinului aaronic, descrisă în Exodul 28:29 (vezi şi Leviticul 8). Slujba de căpetenie a preotului este în esenţă cea de mijlocire, aceea de a sta între lehova şi adunare, de a

înlesni comunicările între Dumnezeu şi poporul Său, de a aduce jertfe şi de a conduce alte forme de închinare. Dar, pe lângă rolul său de mijlocitor, preotul este şi învăţător şi interpret ai Legii. Ezechiel 44:23 spune foarte clar: „Ei vor învăţa pe poporul Meu să deosebească ce este sfânt de ce nu este sfânt şi vor arăta deosebirea dintre ce este necurat şi ce este curat". Preoţii învăţau litera şi înţelesul Legii şi erau răspunzători pentru punerea în mâinile poporului a cunoaşterii ritualurilor şi formelor religioase pline de semnificaţii ale vechiului Israel. Observaţi că preoţii aveau răspunderea de a-i învăţa pe părinţi, de vreme ce aproape întreaga educaţie în Israel era educaţia adulţilor, cel puţin până la şcolile din sinagogi din epoca de după exil. Familia nu şi-a pierdut niciodată locul centra! în instrucţie, dar ea a fost suplimentată de activitatea preoţilor de la Templu. în conceptul teocratic din perioada Cortului, programul educativ cuprindea mult mai multe lucruri decât am putea noi numi instruire spirituală şi morală. El însemna şi o doză temeinică de etică umană generală, drept civil şi relaţii între familii, între seminţii şi între Israel şi alte popoare.

RITUALUL RELIGIOS

Creştinii contemporani nu au acordat suficientă atenţie importantei valori educative a ritualului Vechiului Testament. C. B. Eavey nu exagerează atunci când afirmă: „Fiecare jertfa, fiecare simbol şi fiecare ceremonie era o bază pentru o simţire, o atitudine faţă de Dumnezeu şi un mijloc eficace de învăţare a unei credinţe, a unei concepţii sau a unei legi. Prin

procedurile legate în mod deosebit de închinarea în Cort, oamenii erau învăţaţi sfinţenia lui Dumnezeu, importanţa credincioşiei faţă de El, felul în care El privea păcatul şi nevoia de pocăinţă".[6]

losua şi Judecătorii
Cu toate că nu a existat niciodată vreo îndoială în mintea vreunui fiu sincer al lui Avraam că Dumnezeu are controlul asupra evenimentelor istoriei, până în zilele lui losua nu a apărut o adevărată filozofie a istoriei. Istoricii greci, ca Tucidide, pot să ofere o relatare naturalistă a evenimentelor istorice, raportându-le exclusiv la factorii politici şi economici. Istoricul evreu priveşte, însă, întotdeauna evenimentele lumii ca fiind conduse de lehova. Karl Lowith susţine acel specific al sensului în istorie care caracterizează atât gândirea ebraică cât şi cea creştină de la începuturile Vechiului Testament şi până astăzi.
Accentul modem exagerat pus pe istoria seculară ca fiind scena destinului omului este un produs al alienării noastre faţă de teologia naturală a antichităţii şi de teologia supranaturală a creştinismului. Ea nu are nici o legătură cu înţelepciunea şi credinţa. Antichitatea clasică credea că istoria şi natura umană imită natura cosmosului, Vechiul Testament ne învaţă că omul este creat după chipul lui Dumnezeu şi învăţătura creştină se concentrează asupra imitării lui Cristos. Conform concepţiei Noului Testament, naşterea lui Cristos nu este un anumit, deşi proeminent, fapt, în continuitatea istoriei seculare, ci este evenimentul unic care a 2guduit

o dată pentru totdeauna întregul edificiu al istoriei schimbându-i cursul firesc, care era un curs al păcatului şi al morţii. Importanţa istoriei seculare a scăzut direct proporţional cu intensitatea preocupării omului faţă de Dumnezeu şi faţă de el însuşi.[7]

Educaţia a atins nivelul cel mai scăzut în perioada judecătorilor. Poporul era preocupat să supravieţuiască, dar nu exista o autoritate centrală fermă şi toate formele de cultură şi dezvoltare sufereau. Autoritatea lui Samuel, care a fost în acelaşi timp ultimul judecător dar şi primul profet, nu a fost mult mai bună. Desigur că manifestarea spirituală şi puritatea închinării s-au îmbunătăţit sub conducerea lui Samuel, dar există puţine dovezi că s-ar fi făcut o educaţie temeinică. Samuel a adunat cu adevărat în jurul său un grup de profeţi şi epoca învăţăturii profetice a început, de fapt, cu înţeleptul din Rama (1 Samuel 19:18-24).

Educaţia în perioada împăraţilor

Primul împărat al lui Israel nu a fost, de fapt, un pasionat educator. Luptător curajos, care a condus poporul la numeroase victorii militare, Saul era dependent de Samuel într-o măsură mai mare sau mai mică **pentru** orice acţiune educativă pe care a trăit-o poporul în timpul domniei sale. Existau profeţi, preoţi, părinţi şi înţelepţi, însă toate aceste persoane, care se ocupau în mod oficial de educaţie, o făceau într-un cadru atât de militar încât instruirea părea să aibă o importanţă minimă. Desigur că sărbătorile au continuat să fie prăznuite cu aducerea de jertfe

şi, mai apoi, închinarea în templu.
Legea iudaică stabilea că tatăl trebuie să explice fiului său semnificaţia marilor sărbători. Când un fiu îl întreba pe tatăl său ce înseamnă „tablele legii, poruncile şi judecăţile", tatăl trebuia să aibă răspunsul gata pregătit. Ceea ce nu se înţelege suficient este faptul că aceste sărbători nu aveau numai o semnificaţie *istorică,* ele aveau şi o însemnătate *agricolă.* Nu numai că ele comemorau evenimente istorice, ele marcau, de asemenea, ciclul anului agricol şi e foarte posibil să fie adevărat că importanţa agricolă era mai veche decât importanţa istorică asociată lor. Semnificaţia lor istorică era următoarea: Pastele sărbătorea eliberarea poporului evreu din sclavia şi robia egipteană, Ziua cincizecimii sărbătorea darea Legii pe Muntele Sinai, Sărbătoarea corturilor, cu locuirea în corturi împletite din crengi, comemora călătoria prin pustie spre ţara promisă.[8]
Deşi un geniu militar, care cu siguranţă că şi-a consumat cea mai mare parte din timpul şi din efortul său în acest domeniu al activităţii monarhice, David a fost cu adevărat un cărturar sensibil şi pasionat. Ca muzician şi poet el este de neîntrecut în literatura Vechiului Testament. Deşi Iehova nu i-a îngăduit lui personal să construiască Templul, el a făcut pregătiri minuţioase datorită dragostei sale puternice pentru Domnul şi a preocupării sale pentru puritatea închinării. David a fost acela care a dezvoltat sistemul de închinare al lui Israel la cele mai mari proporţii. Către sfârşitul domniei lui, exista un sistem complet organizat de servicii ale

leviţilor care cuprindea 38.000 de leviţi, implicaţi în diferite slujbe şi care pregătea cântăreţi şi poeţi, slujitori în templu şi uşieri pentru templul pe care îl va construi fiul său.

Poate cea mai mare contribuţie pe care a avut-o David la o educaţie evlavioasă a fost exemplul propriei sale vieţi. Iată cum descrie acest lucru Gustav Oehler în clasica sa lucrare *Old Testament Theologj:*

Obiectul pedagogiei Legii era de a aduce la lumină *contrastul dintre păcat şi har* şi acest obiectiv a apărut în toată ascuţimea lui în viaţa sa interioară şi, pe măsură ce cursul vieţii sale exterioare avansa spre o stare de conflict permanent, viaţa lui interioară a scos la lumină atât puternica degradare a omului căzut, împovărat de păcat, cât şi înălţarea unui spirit înzestrat din plin cu har divin. El a trăit, mai mult decât oricare persoană din Vechiul Testament, neliniştea şi dezolarea unui suflet împovărat de conştiinţa păcatului, dorinţa fierbinte după împăcarea cu Dumnezeu, lupta pentru puritatea şi schimbarea inimii, bucuria păcatului iertat, puterea extraordinară şi atotbiruitoare a încrederii în Dumnezeu, dragostea fierbinte a unei inimi îndatoritoare faţă de Dumnezeu şi a adus în psalmii săi mărturia nepieritoare despre ce îi aduce omului împlinirea Legii şi ce îi aduce credinţa.[9]

Desigur că educaţia în vremea împăraţilor trebuie să ţină cont de enorma, extraordinara capacitate de a da învăţături pe care a avut-o

Solomon. Chiar dacă acceptăm posibilitatea ca Solomon să nu fi scris cartea Eclesiastul, valoarea educativă exclusiv a cărţii Proverbelor este de neîntrecut atât pentru măreţia ei cât şi pentru răspândirea înţelepciunii, în perioada mai veche, conţinutul instruirii se concentra în esenţă asupra istoriei poporului evreu *şi* a modului în care Dumnezeu s-a comportat faţă de el, a explicării sărbătorilor şi a praznicelor, a interpretării Legii şi, în timpul lui David, a unei noi însufleţiri a valorii educative a proslăvirii prin imnuri. Solomon s-a exprimat, însă, în termeni care sunt relevanţi şi valabili în viaţa de familie chiar şi astăzi. Este o reîntoarcere la relaţia tată-fiu şi tratează probleme de ştiinţe economice, comportare morală şi dezvoltare a minţii.
în perioada monarhiei divizate, dominaţia profeţilor a fost pe primul plan. Desigur că începând cu Samuel ei au exercitat o anumită influenţă în zilele lui David şi ale lui Solomon. în acea vreme poporul se afla într-o stare de frământări economice şi politice, însă profeţii au devenit centrul educaţiei ebraice până la căderea Ierusalimului. O excepţie notabilă au făcut cei trimişi de Iosafat să înveţe poporul în al treilea an al domniei lui. Căpeteniile, leviţii şi preoţii „au străbătut toate cetăţile lui Iuda şi au învăţat pe oameni în mijlocul poporului" (2 Cronici 17:7-9).
S-a schimbat însuşi locul în care se dădea învăţătura. în loc ca oamenii să se adune într-un loc central, cum era Cortul sau Templul, profeţii erau învăţători itineranţi care duceau mesajul lui Dumnezeu oriunde găseau oameni care să-i asculte. Mesajele lor erau deosebit de

etice precum şi teologice şi cel mai adesea se concentrau asupra relaţiei dintre poporul sfânt al lui Dumnezeu şi popoarele păgâne din jurul lui.
Vorbirea lor era plină de dreptate şi milă atunci când chemau poporul să-şi aducă aminte de ceea ce cuprindea legământul iniţial.
„Iată, vin zile", zice Domnul, „când voi face cu casa lui Israel şi cu casa lui Iuda un legământ nou, nu ca legământul pe care l-am încheiat cu părinţii lor în ziua când i-am apucat de mână, să-i scot din ţara Egiptului, legământ pe care l-au încălcat, măcar că aveam drepturi de soţ asupra lor", zice Domnul. „Ci iată legământul pe care-1 voi face cu casa lui Israel, după zilele acelea", zice Domnul, „Voi pune Legea Mea înlăuntrul lor, o voi scrie în inima lor; şi Eu voi fi Dumnezeul lor, iar ei vor fi poporul Meu" (Ieremia 31:31-33).
Istoricii seculari văd la profeţi un nou mesaj şi chiar o nouă concepţie despre Dumnezeu. Dar o concepţie pe deplin evanghelică a unităţii dintre Vechiul şi Noul Testament nu permite nici o diferenţiere între Dumnezeul lui Moise şi Dumnezeul lui Mica. Admitem, însă, că a existat o revelaţie progresivă şi că s-a oferit o nouă cunoaştere a sensului Legii. Cu greu poate cineva dovedi că Isaia 53 nu reprezintă pentru popor un nou nivel de înţelegere a lui Mesia care va veni.

în epoca profeţilor procesul educativ a fost îndreptat spre adâncirea înţelegerii religioase, spre creşterea pasiunii ei şi spre dezvoltarea unei cunoaşteri mai bune

şi mai intime a lui Iehova, care în final culmina cu puritatea personală. Din păcate, multe din strădaniile lor au fost fără succes şi judecata lui Dumnezeu a trebuit să cadă asupra lor când poporul Său nu a luat în seamă mesajul celor pe care El i-a trimis.

Educaţia în exil

Sigur că profeţii trec dincolo de perioada împăraţilor şi urmează poporul în exil. împărăţia s-a divizat aproximativ în anul 931 Î-Cr. pe vremea când Ahia, Semaia şi Ido slujeau ca profeţi ai lui Dumnezeu. înainte de căderea Ierusalimului în 586, Dumnezeu îi ridicase pe Ieremia şi Ezechiel, care au fost mai cunoscuţi. O serie de scriitori şi-au petrecut mult timp cercetând mesajele profeţilor şi noi nu uităm că această carte este o istorie a gândirii educative şi nu o teologie a Scripturilor profetice ale Vechiului Testament. Este suficient să spunem că în perioada exilului a apărut un domeniu complet nou al teologiei profetice. A existat un echilibru între încrederea imediată în Dumnezeu pentru eliberarea din situaţia respectivă şi promisiunea unui viitor glorios, care se putea realiza prin pocăinţă şi ascultare.

în această perioadă o mare importanţă a avut dezvoltarea şcolilor de profeţi, asociate mai ales cu lucrarea de slujire a lui Ilie şi Elisei (2 împăraţi 2:3-5; 4:38; 6:1). Savanţii nu sugerează că aceşti doi profeţi, care nu au lăsat lucrări scrise de ei personal, au fost fondatorii acestor şcoli, de vreme ce se pare că au existat grupuri de profeţi care au studiat sub Sarauel cu mulţi ani înainte. Se poate trage probabil concluzia, cu o

anumită acurateţe, că aşa-numitele şcoli erau grupări neoficiale de ucenici, care nu se deosebeau de acei oameni care au trăit şi au învăţat cu Isus în timpul celor trei ani şi jumătate ai lucrării Sale pe pământ. Samuel şi ceilalţi nu au fost profesori de homiletică, dar văzând şi învăţând din profeţiile însufleţitoare ale unor oameni ca Samuel, Hie şi Elisei, tinerii profeţi s-au bucurat neîndoielnic de un proces educativ.

Până acum am vorbit despre scopurile educaţiei ebraice, conţinutul şi influenţele ei. Poate că este important să mai amintim încă o dată completa întrepătrundere a concepţiei teocratice cu învăţământul ebraic. Chiar şi după ce poporul L-a respins pe Iehova ca împărat şi a acceptat conducători omeneşti, nu s-a întâmplat niciodată ca vreun învăţător din Israel să despartă responsabilităţile civice de cele religioase din procesul de învăţare. Datoria faţă de Dumnezeu era singurul mijloc de împlinire a datoriei faţă de om şi cea de-a doua nu se putea realiza dacă prima nu era în strânsă concordanţă cu Legea, care a dominat permanent viaţa

ebraică în Vechiul Testament.

Păstrarea credinţei şi a învăţăturii în exil a fost o problemă majoră, dar nu imposibilă când ne uităm la exemple ca Daniel şi Neemia. Un sistem atent de învăţare a făcut posibil ca poporul lui Dumnezeu să cânte cântarea Domnului într-o ţară străină. Probabil cea mai mare experienţă educativă a fost cultivarea unei aversiuni absolute faţă de idolatrie. Poporul lui Dumnezeu cochetase cu idolii ani în şir, împotriva

avertizărilor preoţilor şi ale profeţilor. în Babilon ei au fost înconjuraţi de idolatria păgână în gradul ei cel mai înalt şi când Persia a devenit o putere internaţională, sub Cirus cel Mare (la mijlocul secolului al Vl-lea Î.Cr.), evreii au fost gata să renunţe la idolatrie pentru totdeauna - ei au învăţat lecţia.
Timp de 70 de ani ruinele Ierusalimului au rămas ca o amintire permanentă a faptului că poporul lui Dumnezeu a fost necredincios Domnului său.
în ciuda avertizărilor ei au crezut că Dumnezeu nu va îngădui ca Templul Său să fie distrus. Ca deţinători ai Legii, aceşti oameni nu au crezut că Dumnezeu va îngădui ca ei să meargă în robie. Comparând gloria din vremea lui Solomon şi faima internaţională a lui Israel cu ruinele Ierusalimului, mulţi şi-au manifestat deschis ruşinea şi durerea. Cartea Plângerilor regretă profund faptul că Ierusalimul a devenit un spectacol internaţional. Daniel recunoaşte în rugăciunea lui că poporul său a devenit o ruşine şi o batjocură printre popoare (Dan. 9:16)-Pentru captivii pe care îi preocupa viitorul lui Israel, o asemenea suferinţă era mai grea decât orice nenorocire fizică pe care trebuia să o suporte în ţara în care au fost exilaţi.[10]

Educaţia în sistemul sinagogii

în secolul al V-lea î.Cr. sinagogile au devenit locul central de instruire în teologia ebraică. Tora a preluat din nou supremaţia, deşi aramaica a ajuns să fie limba vorbită a poporului în locul limbii ebraice. Totuşi, datorită nevoii de a citi cărţi teologice în limba ebraică, limba a devenit un obiect de studiu de importanţă

majoră pentru cei care urmau să ocupe anumita slujbe religioase oficiale. Au apărut şi alte tipuri de şcoli, nu din alte motive ci mai mult ca o reacţie împotriva invaziei culturii păgâne greceşti. în secolul întâi s-au înfiinţat şcoli elementare numite „case ale cărţii" pentru a face o instruire formală a copiilor în afara familiei. Sinagoga însăşi a devenit prima instituţie de învăţământ pe care au promovat-o evreii. Tora a apărut în formă scrisă în Talmud şi întregul proces instructiv cerea pregătire superioară. Robert Ulich descrie sistemul educativ care s-a format pe tiparul sinagogii.

De vreme ce, ca şi creştinii şi musulmanii, evreii îşi aveau revelaţia sub formă scrisă, s-a pus un mare accent pe arta citirii, deşi Vechiul Testament nu conţine nici o referinţă la învăţământul în şcoală. Cu toate acestea, preotul Ezra (cea. 536-456) a fost numit „cărturar în legea Dumnezeului cerului". Neemia şi alţii din şcoala cărturarilor au format o aristocraţie de învăţători şi au înfiinţat case speciale pentru instruire. In curţile din afara Templului, poporul era învăţat permanent Legea, aşa cum aflăm în special din Noul Testament (Matei 21:23; Marcu 14:49; Luca 2:46; 20:1; 21:37; Ioan 18:20).
în perioada celei de-a doua epoci a statului evreu (515 î-Cr.- 70 d.Cr.) trebuie să fi existat în tot Israelul un mare număr de şcoli sau instituţii pentru adolescenţi, pe care noi le-am putea numi licee. Ele îi pregăteau pe acei elevi care doreau să meargă mai departe la institutul de studii

teologice superioare de la Ierusalim. în acelaşi timp, probabil ca o consecinţă a influenţelor străine la care Israelul era expus din ce în ce mai mult, vechiul obicei de a-i învăţa pe copii în cadrul familiei pare să fi degenerat, fără ca o educaţie elementară formală să-i fi luat locul, până când Rabbi Joshua ben Gamala a corectat această defecţiune.[11]

Metodologia era în mare măsură orală, cu un puternic accent pe memorare şi recitare. Tehnica dialogului a făcut ca educaţia ebraică de după exil să fie destul de progresistă în comparaţie cu standardele primelor secole. Dascăli ca Hillel şi Gămăliei au demonstrat calitatea învăţământului păstrat în sistemul ebraic iar alte dovezi istorice sugerează faptul că el implica factori asemănători cu cei contemporani cum ar fi motivaţia, socializarea şi preocuparea pentru diferenţele personale.

Natlian Drazin vorbeşte despre trei idealuri sau scopuri care dominau învăţământul evreiesc imediat înainte de Cristos. Primul se concentra pe *naţionalism* şi sublinia cum educaţia va ţine naţiunea laolaltă în ciuda permanentelor lovituri pe care le primea din partea altor forţe şi filozofii. Dar mai exista, desigur, şi un scop *religios*, căci Dumnezeu a fost întotdeauna centrul educaţiei evreieşti. Se cerea o respectare strictă a Torei şi aceasta a determinat atât responsabilităţi domestice precum şi civice clar conturate. Al treilea scop, după Drazin, era conceptul de *universalizare*. Mai înainte, doar puţinii privilegiaţi aveau ocazia să fie implicaţi în învăţământul şcolar, dar acum toată lumea trebuia să înveţe. Orice evreu trebuia să-şi interiorizeze credinţa

dar şi să o poată comunica altora.[12]

„
Probabil nici o istorie a vreunei naţiuni de pe pământ nu oglindeşte puterea educaţiei mai limpede decât istoria poporului evreu. însăşi existenţa lui în vremea lui Cristos - însăşi existenţa lui în zilele noastre - demonstrează cât de esenţială este transmiterea adevărului pentru menţinerea identităţii naţionale sau familiale. Izgoniţi, împrăştiaţi, fărâmiţaţi şi zdrobiţi, evreii s-au întors în ţara lor distrusă pentru a se aduna din

nou în faţa unui altar din lemn construit de Ezra cu scopul de a-1 folosi pentru *învăţarea poporului.* Educatorii creştini datorează extraordinar de mult educaţiei ebraice şi teologiei Vechiului Testament. Toate doctrinele Noului Testament îşi au într-un fel rădăcina în Vechiul Testament şi transmiterea adevărului lui Dumnezeu prin profeţi, preoţi şi împăraţi permite educatorilor evanghelici de astăzi să se ocupe de întregul Cuvânt al lui Dumnezeu scris în Scripturi. Evreii şi creştinii nutresc un adânc respect faţă de Vechiul Testament, un puternic respect faţă de istoria lui Israel şi o dedicare biblică puternică faţă de responsabilitatea şi privilegiul educaţiei.

Note

1. Donald Kalish, „What (If Anything) to Expect from Today's Philosophers", *Time, 7* ianuarie 1966, pag. 24.
2. Frederick Mayer, A *History of Educaţional Thought*

(Columbus, Ohio: Merrill. 1960), pag. 80.
3. Elmer H. Wilds and Kenneth V. Lottich, *The Foundations of Modern Education*, 3d ed. (New York: Hoit Reinehart and Winston, 1961), pag. 46.
4. Kenneth O. Gangei, „Toward a Biblical Theology of Marriage and Family", *Journal of Psychology and Theology* 5 (Winter, 1977): 60.
5. Lewis J. Sherrill, *The Rise of Christian Education* (New York; Macmillan, 1944), pag. 41-42.
6. C. B. Eavey, *History of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag.
55-
7. Karl Lowith, *Meaning in History* (Chicago: U. of Chicago, 1949), pag. 192-
193.
8. William Barclay, *Educaţional Ideals in the Ancient World* (Grand Rapids: Baker, 1974), pag. 19-20.
9. Gustav F. Oehler, *Theology of the Old Testament* (New York: Funk and Wagnalls, 1883), pag. 373.
10. Samuel J. Schultz, *The Old Testament Speaks* (New York: Harper, 1960), pag. 252-253.
11. Robert Ulrich, A *History ofReligious Education* (New York: New York U., 1968) pag. 13.
12. Nathan Drazin, *History ofJewish Education From 515 B.C.E. to 220 CE.* (Baltimore: John Hopkins, 1940), pag. 15-23.

2

Filozofia greacă şi impactul ei asupra gâiidirii creştine

Procesul a început cu aproape 2380 de ani în urmă şi el continuă să devoreze şi astăzi civilizaţia apuseană.

Problemele care stăteau în faţa judecătorilor de pe colina din Atena se refereau la: natura adevărului, cum se află aceasta, dacă există binele suprem sau nu, importanţa zeităţilor tribale şi toleranţa vizavi de intoleranţă.
Nu-i aşa că e surprinzător că nici acum, după mai mult de două milenii, educatorii nu sunt în stare să dea un răspuns la problemele pe care încerca să le soluţioneze procesul lui Socrate? în acest ultim sfert al secolului al XX-lea, lumea este încă marcată de confuzie intelectuală, de lipsă de unitate economică şi socială şi de haos internaţional. Blestemul de la Turnul Babei predomină cu îndărătnicie, înstrăinarea şi discordia tronând acolo unde ar trebui să domnească flexibilitatea, unitatea şi armonia.
Este imposibil să înţelegem spiritul care domnea în Atena anului 400 î.Cr. fără să ţinem cont de alcătuirea politică a oraşului-stat. La o populaţie alcătuită din aproape 100.000 de oameni liberi, 65.000 de sclavi şi 45.000 de străini, aristocraţia funciară a cedat locul, după războiul peloponezian, democraţiei primitive. Ameninţarea permanentă cu anarhia datorată conflictului dintre aristocraţia, care continua să conducă, şi clasele de jos, nemulţumite de situaţie, i-a determinat pe Platon şi pe Aristotel să prefere guvernarea de către o clasă de mijloc şi să fie mai empirici şi mai democraţi în idealurile lor.

Este interesant faptul că modul în care erau educaţi

copiii atenieni este foarte asemănător cu modul în care sunt educaţi copiii americani de la sfârşitul secolului al XX-lea. Până la vârsta de şase ani ei primeau educaţie în familie, iar apoi mergeau la şcoală pentru pregătire fizică şi pentru a fi instruiţi în domeniul artelor, al ştiinţelor, al materiilor umaniste şi al filozofiei metafizice generale, în scopul echipării lor pentru a se putea angrena în cadrul cultural al cetăţii.
în clasele superioare se punea accentul pe gramatică precum şi pe aritmetică, pe geometrie şi, mai târziu, pe arta militară. în anul 335 Î.Cr. cetatea a promulgat o lege prin care toţi băieţii erau obligaţi ca, la împlinirea vârstei de 18 ani, să facă pregătire militară, după care urma ca, timp de doi ani, să se pună în slujba statului. Toate acestea trebuie să sune foarte familiar - un stat secular deţinând efectiv monopolul asupra educaţiei copiilor şi a serviciului militar.
învăţământul superior era dominat de filozofie, regina învăţământului
atenian. în principiu se puteau distinge patru şcoli: Academia, unde
preda Platon, care punea accentul pe matematică şi pe studiile literare,
Lyceumul lui Aristotel, în care se insista pe studiul ştiinţelor biologice,
şcoala întemeiată de Epicur, în care se punea accentul pe etică. în ciuda
reputaţiei pe care a dobândit-o ulterior epicureanismul prin adepţii
fondatorului său, iniţial el punea accentul pe ideea că

gândirea ocupă
locul cel mai important. în fine, a patra şcoală era cea a stoicilor.
Stoicismul, întemeiat de către Zeno, le aducea atenienilor puţin din
mentalitatea spartană, insistând pe renunţarea la dorinţele cărnii şi pe un
nivel înalt de autocontrol (stăpânire de sine).
într-o epocă în care viaţa ateniană trecea de la o economie bazată pe agricultură la una bazată pe comerţ, au apărut sofiştii, care erau convinşi de relativitatea adevărului şi contestau existenţa oricăror standarde absolute ale moralei. Will Durant scrie despre ei: Dezvoltarea cea mai caracteristică şi cea mai amplă a filozofiei greceşti a început o dată cu sofiştii, învăţători itineranţi care răspândeau ştiinţa de carte, care îşi îndreptau privirile mai degrabă înspre interior, spre propria lor gândire şi propria lor natură decât înspre exterior, înspre lumea materială. Ei erau cu toţii oameni inteligenţi (de exemplu Gorgias şi Hippias) şi mulţi dintre ei aveau o gândire profundă (Protagoras, Prodicus); aproape că nu există problemă sau soluţie în filozofia actuală de opinii şi conduită pe care ei să nu o fi sesizat şi să nu o fî discutat. Ei puneau întrebări despre orice, ei au stat Iară frică în faţa tabuurilor religioase şi politice şi au chemat cu curaj toate credinţele şi instituţiile să stea în faţa scaunului de judecată al raţiunii.[1] Protagoras a pledat în favoarea faptului că niciodată nu poţi să ai cunoştinţe certe cu privire la existenţa zeilor. El a refuzat să afirme sau să

n<>><- existenţa adevărului religios şi a considerat că omul este, în ultimă instanţă, măsura tuturor lucrurilor - tatăl umanismului secular, precedându-1 chiar pe Socrate.

In acelaşi timp, Gorgias învăţa o respingere similară a valorilor absolute.

1. Nu există nici o valoare absolută.
2. Chiar dacă ar exista aşa ceva, ea nu ar putea fi cunoscută.
3. Chiar dacă ar putea fi cunoscută, nu ar putea fi comunicată. Într-un astfel de vid de adevăr a apărut părintele filozofiei, îndem-

n.nulu-i pe studenţii lui să „se cunoască pe sine", susţinând că viaţa ii' • ^i minată nu merită să fie trăită. De ce l-au ucis?

Socrate şi morala

l Imbll „desculţ prin Atena" printre studenţii săi punând mereu întrebări, in i.i.ind mereu asupra raţiunii, scoţând rnereu în evidenţă problemele naturii omului. Socrate semăna puţin cu apostolul Iacov atunci când •n-.ţmea că învăţătorul este liderul civilizaţiei, a cărui responsabilitate abiolută este aceea de a căuta adevărul în ciuda împotrivirilor sau a jignirilor venite din partea contemporanilor lui.

[1] <• era deosebit la acest învăţat care a reuşit să atragă, într-o măsură • < I<- mare, discipoli de toate felurile şi de toate vârstele? Desigur că nu ,i-«|xv'lul lui fizic, dacă putem trage o concluzie în acest sens privind Unitul lui Socrate, care ne-a rămas ca moştenire din ruinele Atenei

antici. Nici poziţia lui aristocratică nu era ceea ce îl făcea deosebit, I wntru că el a trăit într-o sărăcie neglijentă. Cu adevărat atitudinea sa faţă da lucrurile din această lume semăna mai degrabă cu cea pe care a *A* viii o Ioan Botezătorul sau chiar Isus. Cu siguranţă că acest lucru nu era nici performanţa sa incontestabilă ca tată, deoarece el nu a muncit iu. iodată, şi-a neglijat soţia şi copiii şi, după cum relatează Xantipa, el a .i'lii-i familiei sale mai multă faimă decât hrană. Probabil că ceea ce se i<-vărsa atât de evident din mintea sa bogată era umilinţa cu care aborda mţ'lcpciunea, pe care o iubea atât de mult, dăruirea sa totală faţă de < unoaştere. El spunea: „Un singur lucru ştiu sigur şi anume că nu ştiu nimic."

Socrate îi irita pe politicienii oficiali susţinând că mulţi dintre (onducătorii atenieni erau ignoranţi şi se călăuzeau după idoli lipsiţi de raţiune. Pe de altă parte, el a combătut pericolele anarhiei, deoarece guvernarea poporului oscila în permanenţă în funcţie de emoţiile lor şi 11<- aceea era întotdeauna instabilă. Socrate a trăit cu 1500 de ani înainte 11< • Renaştere, cu mult înainte ca să se poată bucura de ea, dar el a fost un -n levărat om al Renaşterii, cu excepţia faptului că el a negat importanţa

I * uinanda nr. 40449 **J**

ştiinţei. în concepţia sa rolul dascălului era acela de a stimula gândirea omului obişnuit, de a-1 smulge din starea de letargie şi naţionalitate şi de a-1 scoate afară din grota superstiţiei tribale. Desigur că, în final, în urma unei astfel de educaţii apare o valoare socială, de

vreme ce societatea se schimbă atunci când se combină moralitatea cu inteligenţa. Dascălul trebuie să fie conştiinţa epocii sale, împărtăşind idealurile cunoaşterii. Deşi nu era creştin în modul în care îl înţelegea pe Dumnezeul creaţiei, Socrate credea, totuşi, într-un univers care reflectă o ordine morală şi un scop definit. Pentni el agnosticismul sofiştilor era o blasfemie, deoarece doar omul cu adevărat moral putea să dea dovadă de o adevărată cunoaştere. N-ar trebui să ne lăsăm tulburaţi de asemănările dintre Socrate şi Isus şi prin aceasta să punem un element biblic în filozofia marelui grec. Cu toate că Socrate nega sofismul, el a rămas un raţionalist, care a găsit în binecunoscuta sa metodă dialectică, abordarea supremă a educaţiei şi a raţiunii.
Şi Isus a folosit dialectica, dar nu cu scopul de a ajunge la raţiunea supremă sau la finalul cunoaşterii de sine, ci mai degrabă la credinţa supremă şi, prin cunoaşterea de sine, la o dedicare faţă de Dumnezeul ceresc. Filozofia lui Socrate nu este atât un argument în favoarea libertăţii de exprimare, cât o lecţie istorică despre necesitatea toleranţei în domeniul ideilor. Socrate a fost omorât de oameni bigoţi, geloşi şi invidioşi, care îi reprezentau pe poeţii, artizanii şi oratorii ce apărau cu disperare vechiul sistem, pentru care, după părerea lor, Socrate era o ameninţare de neiertat.
Prejudecata este un raţionament sau o opinie formată fără examinarea necesară. Uneori ea este numită de creştinii lipsiţi de gândire drept „credinţă", dar acesta nu este felul de credinţă cerut de Isus, de Pavel şi de lacov.

Şi astăzi, ca în Atena, prejudecata se naşte din teamă. Socrate a spus judecătorilor săi: „Nu am socotit că e drept să mă port cu teamă altfel decât un om liber". Guvernarea de către gloata de oameni pe care Socrate o deplânge, se manifestă cu violenţă în societatea de astăzi sub formă de terorism. Indiferent dacă este arab, italian, japonez, african sau american - terorismul este blestemuliumii moderne.
Opusul intoleranţei, prejudecăţii şi dogmatismului este toleranţa - un efort cordial şi pozitiv de a înţelege credinţele, practicile şi obiceiurile altora, fără a le accepta în mod necesar. Gânditorul tolerant ţine cont de erorile de gândire şi de acţiune. Socrate considera că mila şi adevărul sunt o parte integranti a dreptăţii, deşi el nu a avut prilejul să se bucure de ele.
Şi astfel a avut loc procesul şi Socrate a fost condamnat cu o majoritate de 30 de voturi de către Tribunalul celor Cinci Sute. Cum ştie

oricare student la filozofie sau istorie, el a băut otrava de cucută şi a murit, dar nu înainte de a spune răspicat că el merge în ritmul bătut de un alt toboşar şi că nu va ceda presiunii mulţimii sau a statului.
Atenieni, vă iubesc şi vă preţuiesc mult, dar voi asculta mai degrabă de cer decât de voi şi, cât timp va fi în mine suflare şi putere, nu voi înceta să caut după înţelepciune şi să vă povăţuiesc şi să arăt adevărul oricăruia, dintre voi pe care aş avea prilejul să-1 întâlnesc, spunându-vă obişnuitele mele cuvinte: „Prietene, eşti cetăţean al

Atenei, un oraş mare, renumit pentru înţelepciune şi putere; nu ţi-e ruşine să te străduieşti atâta să aduni bogăţii, onoruri şi faimă, în vreme ce nu-ţi pasă deloc de înţelepciune şi de adevăr şi de desăvârşirea sufletului tău?" Şi dacă el se dezvinovăţeşte, spunând că lui îi pasă de aceste lucrari, nu am să-1 las imediat în pace văzându-mi de drum; am să-1 întreb şi am să-1 cercetez cu atenţie şi am să-1 pun la încercare şi dacă cred că nu are virtuţile pe care pretinde că le are, îl voi învinui că nu pune preţ pe lucrurile cele mai scumpe şi că preţuieşte lucrurile care nu au nici o valoare.... Căci nu am altceva de făcut decât să vă povăţuiesc pe toţi, atât pe tineri cât şi pe bătrâni, să vă ocupaţi mai puţin de trupurile şi de averea voastră şi să vă îngrijiţi mai mult de desăvârşirea sufletelor voastre şi să faceţi din aceasta principala voastră preocupare şi să vă spun că bunătatea nu izvorăşte din bogăţie, ci că bogăţia şi orice alt lucru bun, public sau personal, vine în omenire prin bunătate.[2]
Aşa a murit cel pe care Platon 1-a numit „prietenul nostru... cel mai înţelept, cel mai drept şi cel mai bun om pe care l-am cunoscut vreodată". Lumea nu a mai fost aceeaşi niciodată. Un scriitor ne aminteşte de relevanţa învăţatului atenian pentru zilele noastre:
Cei care dau dovadă de intoleranţă dau timpul înapoi cu 1000 de ani, deşi ei se cred în *avangardă.* Atenienii s-au căit de faptul că l-au condamnat pe Socrate, însă era prea târziu. Ei i-au pedepsit pe cei care l-au acuzat şi au ridicat o statuie de bronz în unul din locurile cele mai cunoscute ale cetăţii. Dar ei nu au putut nici să oprească iluminarea pe care el a început-o, nici să repare propria

lor intoleranţă,[5]

Platon şi idealismul

Platon este probabil cel mai însemnat filozof al Greciei antice. El s-a născut în anul 427 Î.Cr. şi a murit în anul 347 Î.Cr., la vârsta de 80 de ani. Părinţii lui făceau parte dintr-o veche şi nobilă familie ateniană şi amândoi fraţii lui, Glaucon şi Adeimantus, au avut un rol important în *Republică.* Platon a fost probabil cel mai ilustru discipol al lui Socrate şi, deşi a dat oarecum o nouă interpretare unora din concepţiile mentorului său, respectul deosebit pentru dascălul său nu 1-a părăsit niciodată.

Numele adevărat al lui Platon era Aristocles. Ni se spune că el era şi frumos şi inteligent. Numele *Platon* înseamnă „Largul" şi e foarte probabil

că el fost adoptat ca o recunoaştere a conceptualizării filozofice a purtătorului său. Mayer, cu toate ca scrie de pe poziţie seculară, demonstrează cum filozofia lui Platon este inseparabil legată de teologie.

Filozofia lui Platon se bazează pe credinţa sa în nemurirea sufletului. Cum ştim că sufletul e nemuritor? Cum putem fi siguri că el nu va pieri odată cu moartea fizică? Platon demonstrează că sufletul nu este dependent de trup, ci mai degrabă că el este forţa care domină trupul. Sufletul nu se degradează şi nu poate fi distrus prin reîncarnări succesive. Ideea centrală a sufletului este aceea a vieţii, care exclude ideea morţii. Din punct de vedere logic, Platon apelează la identitatea contrariilor. Existenţa vieţii pretinde existenţa morţii, în timp ce existenţa morţii reclamă existenţa vieţii. De

asemenea, moartea poate avea efect doar asupra substanţelor compuse din mai multe elemente; ea nu poate avea nici un efect asupra unei substanţe simple - sufletul. Sufletul încătuşat în trup, tânjeşte după unire eternă; el transcende, desigur, limitările existenţei umane.[4]

Citatul dat, deşi nu este din Platon, demonstrează limpede idealismul platonic cu dualismul lui: raţiune şi trup, lupta dintre conceptele bune ale minţii şi conceptele rele ale cărnii, lupta dintre cei care au ajuns la superioritatea minţii (şi de aceea răspund de conducerea treburilor statului) şi cei care nu au ajuns la ea.

Şi universul are un caracter dualist, aşa cum are mintea şi trupul. Adevărul devine o proprietate a intelectului, perceput prin revelaţie sau prin raţionare intuitivă, dar el este întotdeauna o proprietate a minţii şi nu trebuie confundat cu substanţa materială. El'nu se poate nici cunoaşte prin studierea caracteristicilor fizice ale universului şi nici verifica în lumea materială. Putem crede în Dumnezeu? Platon susţinea că acceptarea universala a existenţei lui Dumnezeu indică fundamentul ei categoric empiric şi a adoptat ceea ce teologii contemporani ar numi o abordare teleologică în încercarea de a înţelege universul.

Dar ce spune Platon despre morală, un subiect care a ocupat un loc atât de important în învăţătura lui Socrate, aşa cum a înregistrat-o Platon?

Moralitate înseamnă aderarea la reguli şi decrete impuse de o sursă din afară. Aceste reguli, aşa cum s-a văzut,

sunt percepute prin revelaţie şi intuiţie. Respectarea acestor reguli aduce răsplată iar cei care le încalcă sunt pedepsiţi. Asemenea recompense şi pedepse sunt întotdeauna impuse în mod nefiresc. După cum reiese obligatoriu din logica sistemului, educaţia este privită ca fiind instrumentul de transmitere către noua generaţie a adevărurilor care au fost adunate în trecut şi de instruire a gândirii pentru a înţelege, a extinde şi a cultiva acele adevăruri, în aşa fel încât să pregătească drumul pentru descoperirea de noi adevăruri, care trebuie să fie întotdeauna compatibile cu adevărurile aflate deja.[5] Aceasta este o simplificare exagerată a idealismului şi probabil nu

este exact modul în care s-ar fi exprimat Platon însuşi, dar sugerăm cititorilor să nu uite că scopul volumului de faţă este o analiză a dezvoltării gândirii educative şi nu o analiză critică a filozofiei în sine.

FILOZOFIA LUI PLATON

Să vedem acum câteva principii de bază necesare pentru înţelegerea filozofiei educative a lui Platon. Iată patru principii pe care le sugerăm:

1. Platon nu poate fi înţeles pe deplin fără a cunoaşte influenţa pe care Socrate a avut-o asupra vieţii lui. La vârsta de 20 de ani Platon a devenit discipolul dascălului său, iar după moartea acestuia, el a călătorit prin ţările din jurul Mediteranei înainte de a întemeia, în anul 386 Î.Cr., şcoala filozofică numită Academia. El a predat acolo tot restul vieţii sale. Lui Platon îi plăcea

foarte mult să spună: „îi mulţumesc lui Dumnezeu că m-am născut grec şi nu barbar, om liber şi nu sclav, bărbat şi nu femeie, dar mai presus de toate, îi mulţumesc că m-am născut în vremea lui Socrate".

2. Filozofia lui Platon nu poate fi înţeleasă fără a cunoaşte preocuparea sa pentru politică în general precum şi pentru situaţia politică a Greciei din vremea sa. Pentru Platon educaţia era un mijloc de a ajunge la un scop final şi anume, la o reformă socială şi politică. Vom reveni la ideile politice în concepţia lui Platon.

3. Cunoaşterea filozofiei lui Platon se bazează pe înţelegerea comparaţiei pe care el o face între individ şi stat. Pentru Platon statul reprezintă interesele supreme ale individului. De aceea statul va fixa standardele educaţionale şi va putea folosi orice metodă (chiar imorală) pentru a-i îndoctrina pe cetăţenii lui. Au existat evident nuanţe machiavelice în gândirea lui Platon şi, probabil nu greşim, dacă spunem că el a fost mai puternic influenţat de standardele educaţionale spartane decât însuşi Socrate.

4. Platon a fost un idealist radical cu un accent extrem pe intelect şi raţiune. Sistemul său de aflare a adevărului se centra pe raţiune cu excluderea revelaţiei. Am observat deja mai sus acest lucru, dar el se poate înţelege mai bine când se enunţă ca principiu separat. Platon şi-a început gândirea cu problema educativă a faptul că virtutea este învăţabilă, dar a descoperit curând că, pentru a rezolva problema educativă, el trebuie să înţeleagă natura omului şi a lumii şi a relaţiei dintre una şi cealaltă. El a formulat cu mare curaj teorii care

stârnesc chiar şi astăzi admiraţia omenirii.[4]

CONCEPŢIA POLITICĂ A LUI PLATON

Să ne reîntoarcem o clipă la marea preocupare a lui Platon pentru stat. Am observat deja că exact aceasta era problema care 1-a inspirat în conceperea unei filozofii educative integrate. O diagramă pe care admitem

că am simplificat-o, a modului său de abordare, ar putea să fie ceva ca în schema din figura 3.1.

Nevoia recunoscută
Metoda concepută
Rezultatul final
Fig.3.1

Platon a susţinut că omul şi statul au patru virtuţi: înţelepciunea, curajul, cumpătarea şi dreptatea. în orice societate cetăţenii se împart în patru categorii sau caste, care întâmplător, nu au nimic comun cu cele patru virtuţi pe care ie are statul. Primele două categorii aparţin lumii materiale vizibile care este o lume a „umbrelor" şi au de-aface cu imagini şi lucruri vizibile. Celelalte două categorii aparţin lumii reale a ideilor şi cuprind probleme cum ar fi obiectele matematice şi formele de gândire, în procesul educativ elevul trece prin aceste patru stări sau nivele, dacă el poate cu adevărat să ajungă atât de sus încât să atingă al patrulea nivel, a patra stare.

1. *Categoria imaginaţiei şi a ficţiunii.* La acest nivel se află copiii şi oamenii Ignoranţi. Ideile lor despre lucruri sunt personale şi de aceea, în relaţie cu alte lucruri nu

pot fi considerate „greşite" ci doar irelevante pentru lumea reală a ideilor. Ei se ocupă de lucrurile din sfera imaginaţiei. Persoanele din această categorie au doar un punct de vedere subiectiv despre societate şi despre adevăr.

2. Categoria credinţei. Aici se acordă atenţie lucrurilor vizibile, modului în care persoana gândeşte despre lucrurile pe care le vede. Iată o generalizare socială platonică: un copac este copac pentru că imaginea despre „copac" a celui care învaţă este în concordanţă cu imaginea pe care societatea o are despre „copac". Acum elevul s-a deplasat evoluând de la un punct de vedere personal la punctul de vedere al comunităţii. Deşi rămâne o persoană obişnuită, elevul aflat la nivelul al doilea de studiu demonstrează un oarecare progres, pentru că această categorie s-a mutat de la acel punct de vedere personal cu privire la societate şi adevăr, la o mai mare preocupare faţă de „cunoştinţele practice" ale vieţii.

3. *Categoria gândirii.* în această categorie intră pătura conducătoare a statului, armata celor care nu sunt preocupaţi doar de a cunoaşte *cum* ci şi de a cunoaşte *de ce.* La acest nivel încep să se formeze noţiunile abstracte şi elevul poate să perceapă lucrurile care nu se află în lumea materială a „umbrelor".

4. Categoria cunoaşterii. Ajungem în cele din urmă la filozofii-regi pe care nu îi preocupă nici să cunoască cum, nici să cunoască de ce, ci numai să *cunoască.* Cei

aflaţi la nivelul al patrulea, sau în starea a patra, au ajuns la o „totalitate" în educaţie. Pornind de la imaginaţie, ei au progresat spre cunoaştere şi de aceea ei sunt acum pregătiţi să guverneze statul.
Cunoaştem ideile filozofice ale lui Platon din cele peste 20 de dialoguri ale sale. Cel mai renumit dintre ele este *Republica*. *Republica* nu este o piesă de teatru sau un roman cu acţiune şi personaje, ci mai degrabă o tribună pentru demonstrarea ideilor şi a argumentelor cu privire la educaţie. Cititorii contemporani nu trebuie să ia cuvântul *republică* în sensul lui modern. Termenul grecesc are numai sensul de *stat* sau *societate* şi scopul lui Platon este acela de a ne spune, de fapt, cum statul ideal seamănă mai mult cu o monarhie luminată decât cu democraţia ateniană, care forma mediul din care scria el.
Cu toate că modelul său este elitist, Platon nu concepea republica sub forma unui stat fascist, dictatorial, sau în vreo altă formă coercitivă. El presupunea că fiecare clasă componentă a polisului trebuie să aibă o funcţie socio-economică utilă, contribuind la viaţa şi la armonia comunităţii şi nu concepea o situaţie în care să se ajungă ca elita conducătoare să constrângă masele sau ca, în rândul proletariatului agitat, să apară un spirit de rebeliune. Dimpotrivă, el considera că societatea integrată este o societate dreaptă şi că această dreptate izvorăşte din relaţiile armonioase dintre toate clasele sociale. Republica trebuia alcătuită tot aşa cum într-o persoană normal echilibrată se îmbină elementele raţiunii, ale voinţei şi ale instinctului. Republica era o

schemă concepută cu scopul de a realiza un stat integrat social într-o vreme de dezechilibru social acut.[7]

CONCEPŢIA LUI PLATON DESPRE EDUCAŢIE

Alegoria peşterii din dialogul intitulat *Republica,* este probabil cea mai semnificativă pentru filozofia lui Platon despre educaţie. El credea că oamenii sunt legaţi de un concept fals al realităţii şi de aceea trebuie convertiţi sau eliberaţi din această încătuşare. Eliberarea implică întoarcerea dragostei cuiva dinspre sfera iluzorie a vieţii, în care cunoştinţele şi principiile de viaţă sunt percepute prin simţuri, înspre sfera divină a vieţii, în care cunoaşterea şi raţiunea înnăscută dau adevărata imagine a realităţii.
Peştera reprezintă falsa realitate, aşa cum o văd majoritatea oamenilor.

în peşteră oamenii sunt obligaţi să stea şi să privească înainte, în timp ce în spatele lor, aşezat pe un plan mai înalt, se află un foc mare. între ei şi acel foc sunt obiecte care îşi aruncă umbrele pe peretele din faţa lor, aşa încât ceea ce pot ei vedea sunt doar umbrele, doar o asemănare a realităţii. Cum pot fi prizonierii aduşi mai aproape de lumină? Este într-adevăr un proces dureros şi trebuie făcute schimbări masive, dar apropierea de lumină este scopul final al tuturor; înţelepciunea câştigată merită preţul plătit, iar cei care au ajuns până la ea îi compătimesc pe cei care au rămas încă prizonieri în peşteră.
Poate ar fi bine să observăm aici că această noţiune de

închisoare şi de aducere forţată spre lumină este motivul principal pentru care Platon considera că statul trebuie să controleze educaţia. Cei care răspund de aceasta vor începe trimiţându-i la ţară pe toţi locuitorii oraşului care depăşesc vârsta de 10 ani şi le vor lua copiii, care nu vor fi afectaţi de deprinderile părinţilor lor, pe care îi vor învăţa după propriile lor deprinderi şi legi, adică după legile pe care noi le-am dat lor şi în felul acesta statul şi constituţia de care. vorbeam vor realiza mai repede şi mai uşor fericirea iar naţiunea care ale o astfel de constituţie va avea cel mai mult de câştigat.[8]
Sistemul de învăţământ al lui Platon este compartimentat în nouă etape descrise detaliat de către Frederick Eby şi Charles Arrowood. De la etapa copilăriei mici (de la naştere până la 3 ani), copilul trece printr-un sistem educativ prin care ajunge în cele din urmă, între vârsta de 30 şi 35 de ani, la îndrăgita dialectică. Aici el pune accentul pe filozofie, psihologie, sociologie, pe legea guvernării şi pe învăţământ şi la vârsta de 35 de ani este gata să intre în slujba statului. Ce este dialectica? Să-Î lăsăm pe Platon să ne explice aceasta.
Şi aşa, Glaucon, am zis, am ajuns în sfârşit la hotarul dialecticii. Ea este acea strună pe care simţul văzului nicicum nu o va imita; pentru că văzul, după cum poate îţi aminteşti, a fost imaginat de noi după un timp pentru a privi animalele reale şi stelele şi, în cele din urmă, însuşi soarele (soarele simbolizează adevărul absolut). Şi tot aşa este şi dialectica: atunci când o persoană începe să descopere absolutul doar prin lumina raţiunii

şi fără ajutorul simţurilor şi perseverează până când ajunge, prin inteligenţă pură, la perceperea binelui absolut, atunci acea persoană ajunge, în sfârşit, la capătul lumii intelectuale şi, în ce priveşte văzul, la capătul vizibilului.[9]
Ce valori pozitive găseşte educatorul creştin la Platon? Fireşte că metafizica sa este preferabilă majorităţii curentelor filozofice seculare actuale, cum ar fi pozitivismul logic sau umanismul secular. El a susţinut că există valori deasupra şi dincolo de lumea fizică şi că lumea pe care o vedem nu este întotdeauna lumea adevărului.
Mai mult, ideea de dialectică, împrumutată de la Socrate, este cu

siguranţă o metodă recunoscută de aflare a adevărului. Ea este o metodă de instruire, cu toate că ea nu poate asigura dobândirea credinţei.
Cu ideile sale despre autoîmplinire, Platon se apropie de conceptul de „chip al lui Dumnezeu" şi uneori aduce puţin cu Jean Calvin, care pledează pentru controlul statului teocratic. Platon însă nu s-a gândit să realizeze prin regenerare un nou „chip al lui Dumnezeu".
Educatorul creştin apreciază, de asemenea, preocuparea lui Platon pentru educarea tuturor persoanelor precum şi faptul că el recunoaşte diferenţele individuale, o trăsătură importantă a oricărui învăţământ respectabil de astăzi.
Ca *trasaturi negative,* noi înţelegem, fireşte, că în

concepţia lui Platon nu există loc pentru Dumnezeul Bibliei şi nici măcar pentru o fiinţă supremă care să semene cu Creatorul. El ar putea pretinde că acceptarea universală a existenţei lui Dumnezeu are o bază empirică, însă dumnezeul lui Platon nu este Dumnezeul Bibliei. Putem fi siguri că Platon s-a opus tot atât de mult Dumnezeului creştinismului clasic, care S-a revelat pe Sine, cât şi zeilor din Panteonul grec şi din mitologia homerică.

Creştinul, de asemenea, nu poate accepta idealismul excesiv al lui Platon cu a sa glorificare a minţii omului. De fapt, binele şi adevărul nu sunt impersonale; nu se ajunge la ele pentru că un om a învăţat să raţioneze independent. Pentru orice creştin gândirea este importantă în procesul educativ, dar în final credinţa şi adevărul sunt daruri de sus şi nu o prelungire a ideii de bine din viaţa individului şi a statului.

Platon nu a acordat nici o importanţă doctrinei păcatului originar. Desigur, el nu a avut o prea mare consideraţie faţă de oamenii din straturile inferioare ale vieţii şi ale instruirii. De fapt, evoluţia finală a Logosului nu avea nimic comun cu înţelegerea creştină a acestui termen, cum este folosit de Ioan, ci era mai degrabă o purificare a cunoştinţelor de bază care existau în permanenţă în cetăţean. Era nevoie doar de procesul adecvat de educare pentru a-1 elibera. Acest proces era „deprinderea" sau „obişnuinţa", singurul mod de a acumula cunoştinţe, proces urmărit şi dirijat în permanenţă de către stat.

Adăugaţi la aceste deficienţe şi acceptarea de către

Platon a reîncarnării, incapacitatea sa de a se debarasa de mândria aristocratică şi negarea, evident nebiblică, a controlului şi supremaţiei familiei şi veţi vedea că sistemul său se clatină.
La o analiză finală, sistemul lui Platon se prăbuşeşte datorită insistenţei sale categorice ca toate lucrurile să fie subordonate statului. în ciuda evaluării făcută de Harold L. Gutek în citatul de mai sus, noi credem că Platon a fost un totalitarist care a dispreţuit masele populare. Minunatul individualism al lui Socrate trebuia sacrificat pentru a realiza scopuri

imediate în beneficiul statului. Oamenii de rând nu pot să mintă, dar poate că în anumite situaţii filozofii-regi trebuie să mintă pentru a-i apăra pe oamenii de rând. O astfel de confuzie axiologică neagă valorile absolute susţinute de Socrate şi pretinse de Platon.
Spre deosebire de mentorul său, Platon s-a stins din viaţă trecând în istorie fără mult zgomot. Will Durant ne povesteşte întâmplarea în stilul său inimitabil.
Unul din discipolii săi, ajungând în faţa marelui abis numit căsătorie, 1-a invitat pe Maestru la nuntă. Platon a venit încărcat de cei 80 de ani ai săi şi s-a alăturat vesel grupului de nuntaşi. Dar, cum orele se scurgeau râzând, bătrânul filozof s-a retras într-un colţ liniştit al casei şi s-a aşezat pe un scaun ca să tragă un pui de somn. Dimineaţa, când petrecerea s-a sfârşit, chefliii obosiţi au venit să-1 trezească. Au descoperit că în timpul nopţii, discret şi fără să-şi mai ia rămas bun, el a trecut din puiul de somn în cel veşnic. Toată Atena 1-a condus la

groapă.[10]

Aristotel şi reaiismu!

Un isteţ spunea că: .Aristotel este un filozof clasic - toată lumea îl respectă, dar nimeni nu are nevoie de el". Deşi puriştii vor fierbe de mânie, pe studentul începător în filozofia educaţiei, care se ia Sa luptă cu macedonienii mistici, s-ar putea să-1 tenteze să fie de acord cu aceasta din mai multe motive: în primul rând, pentru că Aristotel este extrem de dificil de citit, în al doilea rând, pentru că nu există într-adevăr o interpretare clară a cărţii sale de bază *(Politica)* şi, în al treilea rând, pentru că el nu a avut cu adevărat o filozofie clară despre educaţie. De aceea, modul nostru de a aborda un studiu despre Aristotel, trebuie să fie acela de a selecta idei şi concepte mai degrabă decât de a prezenta un sistem filozofic structurat. Ca şi Pavel, trebuie să fim *seminohgi* în Atena, alegând seminţele cele mai bune ca să facem să răsară o grădină filozofică. Un astfel de eclectism este qeva obişnuit, căci creştinul se confruntă cu lucrări seculare aproape în orice domeniu academic.

Tot aşa cum Platon a fost discipolul lui Socrate, Aristotel (384-322 î.Cr.) a fost elevul lui Platon. Au existat anumite asemănări între elev şi profesor, au existat însă mult mai multe deosebiri, după cum a demonstrat Aristotel de timpuriu, prin negarea idealismului lui Platon şi prin punerea bazelor a ceea ce trebuie să numim realismul istoric. Ealph L. Pounds exprimă simplu acest fapt.

El a fost în principiu de acord cu Platon în majoritatea

problemelor, dar pe el îl interesau mai mult lucrurile din lumea materială decât lucrurile imateriale. în primul rând, Aristotel a fost practic un mare om de ştiinţă. El a scris extraordinar de mult despre probleme care sunt astăzi cuprinse în diferite domenii de cunoaştere. Organizarea modernă a acestor domenii de cunoaştere este foarte

apropiată de cea făcută de Aristotel în secolul al IV-lea î.Cr. In esenţă, Aristotel a fost un colector de fapte şi un clasificator al cunoaşterii."

în critica pe care i-a adus-o lui Platon, Aristotel a respins îndeosebi ideea că cunoaşterea este a priori. El a susţinut că nu există nici un fel de cunoaştere în afara experienţei şi, de aceea, el a respins desprinderea de către Platon a „obiectelor" dintr-o lume şi aşezarea lor într-o altă lume unde ele nu puteau fi contemplate. în loc să se gândească ia lucruri pe care omul de rând nu le putea înţelege (cum susţinea Platon că trebuie să facă filozofii-regi), Aristotel a considerat dimpotrivă că rolul conducătorilor în societate trebuia să fie acela de a face o descriere directă a obiectelor; de aici diferenţa dintre idealismul clasic şi realismul clasic. Poate trebuie să ne oprim puţin mai mult asupra acestei deosebiri.

Realismul tinde să respingă dualismul idealist şi susţine că universul este monist, asemănându-î cu o maşinărie uriaşă construită să funcţioneze după anumite legi inexorabile. Adevărul devine descoperirea acelor legi prin observare obiectivă, luare de probe, descriere empirică şi analiză statistică. Nu poţi să încâlci legile

naturii, aşa că societatea devine o problemă de înfiinţare de organizaţii umane astfel încât ele să poată funcţiona în concordanţă cu legile absolute ale universului. Argumentul adus de Adarn Smith că cererea şi oferta vor guverna distribuţia de mărfuri şi teoria maltusiană, renumită astăzi, că populaţia care lucrează trebuie menţinută la nivelul inaniţiei pentru a feri societatea de consumarea rezervelor de hrană, izvorăsc ambele din logica originală a lui Aristotel. Roaîd Campbell şi Russel Gregg oferă o definiţie într-un simplu paragraf. Astfel, din punctul de vedere al realismului, morala merge în pas cu legile naturale ale universului. O persoană imorală este aceea care nu înţelege sau nu acceptă legile naturale, sau care încearcă să se îndepărteze de la ele când nu le înţelege. Educaţia este în general o problemă de instruire a oamenilor pentru a se adapta la inevitabil. Există aici iarăşi o urmă de dualism, de vreme ce se recunoaşte că fiinţa umană este destul de înclinată să nu respecte legile naturii şi deci trebuie instruită în sensul strict al cuvântului de ascultare fără nici o discuţie. Educatorii vor fi, desigur, foarte pricepuţi în aplicarea legilor învăţării când formează deprinderile „corecte" ale individului sau, cu alte cuvinte, ei vor fi foarte pricepuţi în a ajuta persoana să-şi dezvolte legăturile cele mai bune.[12]

CONCEPŢIA LUI ARISTOTEL DESPRE EDUCAŢIE

Pentru Aristotel educaţia este o realizare a *fericirii* şi a *virtuţii,* două cuvinte cheie în gândirea aristotelică. Nu trebuie să înţelegem ideea lui de „fericire" în sensul de

comfort şi lipsă de griji, în care îl folosim noi astăzi, ci mai degrabă în sensul de bună dispoziţie şi formă de activitate.

Se dezvoltă simţul de a face bine şi, ca urmare, acela de a primi lauda oamenilor. Un astfel de proces duce la fericire. Dar cum se realizează aceasta? Modul cel mai evident de a ajunge la aceasta este de a-ţi subordona toate gândurile şi acţiunile unor principii rezonabile sau raţionale; în consecinţă „calea de mijloc" („Aurea mediocritas").

O astfel de viaţă de cumpătare se învaţă prin deprindere şi exerciţiu repetat. în legătură cu educaţia, am putea spune că Aristotel a susţinut că *a face* ceva este mult mai important decât a gândi la acel lucru. Hotărârea de a face bine îşi pierde orice forţă în faţa greutăţii zdrobitoare a actului în sine. Atunci, nu este importantă învăţarea în sala de clasă? Oh, ba da, dar o deprindere se formează mult mai repede şt mai temeinic când/ac» un lucru. Aşa cum este cazul majorităţii concepţiilor despre învăţământ, este imposibil să înţelegi conceptele educative ale lui Aristotel fără să înţelegi concepţia lui despre om. Ne place modul în care James L. Jarrett o rezumă:

Omul, care nu şi-a cultivat în primul rând mintea, este ca un măr fără fructe sau ca un bou cu spinarea slabă, pierzându-şi singura pretenţie la calitatea sa specifică (particularitate). Cât de mult preţuia Aristotel capacitatea intelectuală, reiese din faptul că atunci când

el a întrebat care trebuie să fie activitatea lui Dumnezeu, procesul divin, răspunsul lui a fost, inevitabil, că aceasta este activitatea de a gândi. Dumnezeu gândeşte. Şi noi trebuie să facem la fel, cât putem mai bine...
Şi mai renumită este afirmaţia lui Aristotel că omul este un animal politic.
Cursul teoretic de etică şi politică pe care el 1-a ţinut nu este pentru copii, pur
şi simplu pentru că este nevoie de multă experienţă şi de o anumită maturitate
ca să te preocupe aceste probleme complexe din punct de vedere intelectual.
Cu toate acestea, educaţia este menită să aibă forma acelui stat care o asigură;
virtuţile pe care statul va încerca să le cultive vor fi în concordanţă cu propriul
lui gen de filozofie politică. Aristotel nu a fost un utopist.[13]
Astfel dar, educaţia duce la controlul asupra propriei persoane şi a
mediului înconjurător, realizat prin gândire raţională şi virtuoasă. Dar la
Aristotel noţiunea de virtute nu are conţinutul pe care îl dăm noi astăzi
acestui termen. El înţelegea prin virtute *excelarea* sau *perfecţiunea* în sfera
intelectualului. Virtutea se clădeşte întotdeauna pe cunoaştere şi efectul
ei este cumpătarea în toate lucrurile pe care le faci. Lumea are nevoie de

o renaştere a cunoaşterii, dar nu de una bazată pe autoritate, aşa cum
susţinea Platon. Omul trebuie mai degrabă să aplice gândirea şi cercetarea
la viaţă - efortul uman în propriul său interes.

De unde ştim că noi suntem într-adevăr fiinţe raţionale? Mai întâi, noi putem gândi abstract. Putem hotărî ce e „bine". Apoi, putem vorbi, trecând de la un subiect la altul, având capacitatea de a aranja ideile într-un sistem, într-un fel de reprezentare cognitivă. în al treilea rând,

avem o intuiţie intelectuală, o aptitudine a omului care îl face să poată înţelege principii. „Calea de mijloc" se realizează prin alegeri corecte. O |alegere corectă aduce îmbunătăţiri în mediul ambiant, ducând astfel la o altă alegere corectă şi aşa mai departe, până când se realizează „calea de mijloc".

Ce spune creştinul la toate acestea? Ei, bine, într-un fel ar putea să-şi manifeste uşurarea că a scăpat de totalitarismul lui Platon. De asemenea, Aristotel a părut mult mai preocupat de dezvoltarea caracterului printr-o comportare corectă decât doar de gândirea contemplativă, iar concepţia lui despre educaţie a fost considerata mai completă decât cea a lui Socrate sau a lui Platon, mai ales prin faptul că el a pus accentul pe ştiinţele naturii, muzică, artă şi materiile umaniste, pentru a realiza îndrăgita lui „cale de mijloc".

Privind partea negativă a problemei, trebuie să recunoaştem că, deşi a fost mult mai flexibil decât Platon, Aristotel nu a fost un adevărat liberal în sensul

bun al acestui termen, când el se aplică la educaţie. El avea o părere proastă despre femei, el a apărat sclavia şi nu a arătat decât dispreţ faţă de alte naţiuni. Pe el îl preocupa ca. statul să-şi menţină controlul asupra educaţiei aproape în sensul sugerat de Platon.
Faptul că educaţia trebuie reglementată prin lege şi că ea trebuie să fie o
problemă de stat, este un lucru de netăgăduit, însă ce fel de caracter trebuie să
aibă această educaţie publică şi cum să fie educaţi tinerii, acestea sunt întrebări
care rămân să fie luate în considerare. Pentru că oamenii nu sunt în nici un caz
de acord cu lucrurile care trebuie predate, indiferent că e vorba de virtute sau
de cea mai bună viaţă.[14]
De vreme ce Aristotel însuşi nu şi-a definitivat o abordare satisfăcătoare
a educaţiei, nu trebuie să fim surprinşi să descoperim un caracter neclar
al metafizicii şi epistemologiei sale. Una este să spui că ţelul educaţiei
este să-i înveţi pe copii să iubească ce e de iubit şi să urască ce e de urât
şi cu totul altceva este să identifici şi să defineşti acele lucruri care
trebuie iubite sau urâte. Cu toate că Aristotel s-a arătat interesat în religie,
în concepţia sa, Dumnezeu este cu totul impersonal şi nu acel Tată

iubitor din cer, pe care îl descriu Scripturile.
Am parcurs un drum lung de la Ierusalim la Atena, contrastul clasic dintre credinţă şi raţiune care domină de veacuri filozofia simbolică. în timp ce părinţii evrei învăţau în familie Legea lui Moise şi îşi trimiteau copiii la sinagogă pentru instruirea formală, Aristotel întorcea minţile atenieniîor de la dependenţa de Dumnezeu la dependenţa de om. Educaţia devenise o obligaţie psihologică şi încoronarea empirismului ştiinţific era gata să înceapă. Fără îndoială, dominaţia Romei a pus capăt ştiinţei emergente a lui Aristotel, care nu a mai fost redobândită până la
l

Renaştere, dar, deşi poate o mie de ani le despart operele, prin scrierile lui Thoma d'Aquino, ne vom întoarce din nou privirile spre logicianul atenian.
Naşterea elenismului
Moartea Sui Aristotel din anul 322 Î.Cr. a încheiat perioada elenă din istoria Greciei şi a deschis ceea ce noi numim perioada elenistică. Apar acum argumente şi se nasc conflicte între credinţă şi raţiune, între scepticism şi religie. Adepţii elenismului erau mult mai preocupaţi de dezvoltarea materială a statului şi nu aveau prea mult timp nici pentru peştera lui Platon, nici pentru calea de mijloc a lui Aristotel. Ei construiau oraşe ca Alexandria şi dezvoltau o cultură care se lăuda cu un Euclid, Appolonius, Hero, Strabo, Posidonius, Hipparhus, Aristarhus şi, desigur, Arhimede.
Lucrul uimitor este că această cultură emergentă a

Greciei a fost atât de puternică încât ea a supravieţuit chiar şi călcâiului zdrobitor al armatelor romane şi a devenit atât leagănul civilizaţiei apusene, cât şi al gândirii creştine din epoca de început. Poate că Paveî a umblat pe drumuri romane şi a predicat din Scriptura ebraică sau aramaică, dar cultura, limba şi conceptele creştinismului nou testamental au fost greceşti. în toată istoria umană nu a existat şi nici nu va mai exista vreodată o epocă cum a fost cea a lui Socrate, Platon şi Aristotel.

Note

1. Wiîl Duram, *The Story of Philosopky* (New York: Simon and Schwster, 1972), pag. 7.
2. Platon, *Apologia*.
3. ‚An Unfinished Trial", *The Royal Bank of Canada Monthty Lefter*, january 1970, pag. 4.
4. Frederick Mayer, *A History of Educaţional Thought* (Columbus, Ohio: Merrill, 1960), pag. 96-97.
5. Roald F. Campbell and Russeî T. Gregg, eds., *Administrative Behaoior in Education* (New York: Harper and Brotfiers, 1957), pag. 139.
6. Frederick Eby and Charles F. Arrowood, *The History and Philosopky of Education* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1940), pag. 349-
7. Gerald L. Gutek, *A History ofthe Western Educaţional Experience* (New York: Random House, 1972), pag. 37-38.
8. Platon, *Republica*.
9. Ibid.
10. Durant, pag. 47.

11. Raîph L. Pounds, *The Development of Education in Western Culture* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1968), pag. 40.

12. Campbell and Gregg, pag. 139-140.
nw™. Houohton
13. James L. jarrett, *Philasophy for the Study of Educatwn* (Boston: Houghton
Mifflin, 1969), pag- 72.
14. Aristotel, *Politica.*

•

3___

Roma împotriva lui Isus: Principiile nou testamentale ale educaţiei

Ţările şi epocile sunt admirate pentru măreţia lor atunci când în ele apar gânditori şi conducători talentaţi. Şi totuşi nici unul, nici chiar distinsa pleiadă de titani ai filozofiei germane - Kant, Hegel, Schelling, Marx şi Fichte - nu s-a ridicat la forţa şi profunzimea lui Socrate, Platon şi Aristotel. însă în civilizaţia romană, persoanele de vază nu erau filozofii ci mai degrabă comandanţii militari şi dictatorii politici. Arta organizatorică a romanilor se concentra în instituţiile ei militare şi politice şi nu într-o academie impunătoare.

Data considerată în general ca fiind data întemeierii Romei, cetatea ridicată pe şapte coline, este anul 735

Î.Cr. Mai târziu, viaţa tribală care a caracterizat peninsula italică a făcut treptat loc oraşelor-state organizate politic foarte asemănător cu cele din Grecia. Regele domnea împreună cu senatul format din cetăţenii bogaţi numiţi patricieni. Patricienii au deţinut controlul exclusiv până când cetăţenii din clasa de jos a societăţii s-au ridicat şi au ameninţat cu secesiunea şi cu înfiinţarea de oraşe-state proprii. Ca urmare, patricienii au fost obligaţi să le garanteze plebeilor şi alte drepturi politice în afara dreptului asupra pământului acordat pentru serviciul militar. Conducătorii sau tribunii erau aleşi de organul conducător, procedură care asigura o mai bună reprezentare pentru plebei. Patricienii şi regele deţineau controlul asupra guvernului şi plebeii au început să câştige sau să cumpere pământ, care a devenit treptat un factor de negociere între cele două clase sociale. S-a menţinut, însă, deosebirea de clasă.

Expulzarea regilor şi instaurarea republicii sub conducerea consulilor a avut loc în anul 509 Î-Cr. Republica a durat de la sfârşitul secolului âl Vl-lea până în secolul I d.Cr. Roma a reuşit să cucerească oraşele-staţe învecinate şi pe la sfârşitul secolului al HHea a devenit o putere militară. însă din punct de vedere cultural, oamenii nu au depăşit cu mult stadiul de barbarism. Şcolile oficiale au început să apară în jurul anului 250 d.Cr., iar când s-au înfiinţat, ele se aflau sub influenţă greacă şi deseori dascălul era un sclav grec.

Cadrul social al educaţiei romane

Pentru romanii cu spirit practic, educaţia nu se limita doar la o instituţie formală. Preocuparea lor era de a clădi imperii şi nu de a forma o cultură. Romanii considerau că rolul principal al mvăţământuîui este să pregătească buni cetăţeni. Şi totuşi, cu tot spiritul lor practic, ei au recunoscut superioritatea culturii şi a educaţiei greceşti.

INFLUENŢA GREACĂ ASUPRA CULTURII ROMANE

Adevărata dezvoltare a învăţământului roman a avut ioc doar începând cu sfârşitul secolului I î.Cr., în primul rând ca urmare a cuceririi Greciei de către romani. De fapt, procesul datează încă de la întemeierea Romei ca oraş. El a început chiar de la hotarele lumii greceşti. Cel mai apropiat oraş grecesc, Cumae, aflat nu prea departe, a afectat zona dimprejur. De aceea Roma nu s-a aflat niciodată în afara impactului elenismului. Grecii înşişi fuseseră influenţaţi de etrusci. în secolul al IV-lea Î.Cr., Etruria cuprindea zona dintre râurile Amo şi Tibru şi înainta în interiorul ţării până la Âpenini în Italia. Influenţa culturii greceşti a continuat şi a crescut o dată cu creşterea Imperiului Roman. Teritoriul cunoscut drept Grecia Mare a fost cucerit la Tarentum în anul 272. După un lung şir de războaie în Răsărit, în anul 172 a fost anexată Macedonia, iar în anul 132 regatul Pergamului. Istoricii insistă pe bună dreptate asupra profundelor efecte pe care pătrunderea elenismului Ie-a avut asupra Romei. Roma a câştigat bătăliile militare, însă Grecia a triumfat în „războiul intelectual".
Moses Hadas afirmă: „Cea mai semnificativă trăsătură a

grecilor este aceea că nu exista ca un grup de-al lor să se stabilească undeva fără să nu înfiinţeze imediat o şcoală, şi învăţământul organizat era unicul factor de cea mai mare importanţă în procesul elenizării şi, de asemenea, de rezistenţă la acest proces".[1]
Impactul intelectual al grecilor s-a răspândit aproape irezistibil până când mari părţi ale lumii civilizate au putut fi identificate ca elene sau elenistice (cu aproximaţie din anul 800 Î.Cr. până în anul 200 d.Cr.).[2]

Trebuie remarcat faptul că victoriile militare ale conducătorilor greci, cum au fost cele ale lui Alexandru cel Mare (decedat în 323 î.Cr.), nu erau întâmplătoare pentru această elenizare, căci cuceririle lor asigurau un cadru politic. în esenţă, acest context neobişnuit s-a creat pe baza energiei politice, militare şi economice a grecilor şi din limba, literatura, filozofia, ştiinţa, arta şi stilul lor de viaţă.
INFLUENŢA GREACĂ ASUPRA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ROMAN Cu toate că romanii deţineau puterea, grecii ştiau că au o cultură superioară. O naţiune, care visa ia filozofii-regi şi la utopii, nu aprecia probabil prea mult o societate militară. Grecii considerau că gândirea romană era lipsită de curiozitate şi total diferită de puterea lor de gândire creativă şi speculativă. Ei erau conştienţi că, după o scurtă luptă, cultura lor va fi căutată cu înfrigurare de către romani. Cicero, învăţatul şi agerul om politic roman, a petrecut câţiva ani traducându-i în limba latină pe Pîaton şi pe moraliştii greci.

învăţământul grec era teoretic şi conceput să cultive „cercul de cunoştinţe", ca să folosim expresia lui Matthew Amoîd. Accentul nu se punea doar pe retorică. Pe învăţaţi precum Platon, Aristotel şi Socrate, i-au preocupat şi probleme cu privire la virtute, etică, muzică şi punerea bazelor programei artelor liberale medievale - gramatica, logica şi retorica. învăţământul grecesc avea o orientare umanistă şi nu era bine organizat. „Şcoala" era acolo unde se întâmpla să fie dascălul.
învăţământul roman, în contrast cu cel estetic şi cald al grecilor, era oarecum mai pedantic şi mai practic. Dacă grecii învăţau poezii, romanii învăţau legile cetăţii. Unica îmbunătăţire pe care au adus-o romanii sistemului grecesc a fost oficializarea învăţământului cu dezvoltarea unui sistem de apreciere academică. Romanii au dezvoltat un sistem cu trei nivele: şcoli elementare, gimnaziale şi retorice (oarecum asemănătoare liceelor).

Educafia în familie

Să ne întoarcem la esenţa fenomenului şi să privim rolul familiei în procesul educativ. La început, viaţa romană era grefată pe miezul tradiţiei şi tatăl era cel care avea responsabilitatea, ca şi cap de familie, să transmită copilului valorile, obligaţiile şi ritualurile acestei tradiţii. în Grecia, educaţia elementară a copilului era în mâinile unui sclav sau pedagog.
în perioada de început a învăţământului roman (aproximativ între anii 750-200 Î.Cr.), baza educaţiei era familia. Până la vârsta de 7 ani copilul era educat de către mamă. „Chiar şi în cele mai nobile familii, ea

considera o mare cinste să stea acasă ca să-şi poată face datoria şi să fie, cum s-ar spune, servitoarea copiilor ei. Influenţa mamei dura toată viaţa."[3]
Marrou continuă: „Când mama nu putea să-şi facă datoria cum trebuie, se căuta o guvernantă care să aibă grijă de copii, ea fiind întotdeauna o rudenie, o femeie cu multă experienţă, respectată de toată familia, o persoană care ştia să păstreze o atmosferă de severitate şi de înaltă ţinută morală - chiar şi atunci când copiii se jucau".[4]
Istorici renumiţi, care cercetează legile romane, scot în evidenţă neobişnuita forţă a familiei romane citând respectul acordat mamei şi devotamentul ei faţă de copii. Trebuie observat că mama nu era o ştergătoare de picioare pe care copii o puteau călca în voie. Dimpotrivă, ea emana o dragoste adevărată faţă de ei şi grija ca ei să fie cât se poate de disciplinaţi. Responsabilitatea de a-1 disciplina pe copil cu dragoste făcea parte din dragostea pentru el. încă din primii ani de viaţă ai copilului petrecuţi sub îngrijirea mamei, tatăl era considerat responsabil de educaţia acestuia şi tatăl era cel căruia i se acorda autoritatea absolută.
La vârsta de 7 ani copilul intra sub directa supraveghere a tatălui, care era recunoscut ca fiind „adevăratul dascăl al copilului". Mai târziu, se aştepta ca acei cărturari sau literatori bine pregătiţi din *luduş* (şcolile elementare) să preia mai mult sau mai puţin rolul tatălui. Apariţia literatorului a slăbit ideea cu privire la rolul tatălui în

educaţie. Acelaşi lucru poate fi valabil şi cu privire la pedagog, care atât la greci cât şi la romani era un sclav care îl însoţea pe copil la şcoală. El trebuia să aibă grijă să nu i se întâmple copilului ceva şi să insiste ca el să-şi termine temele pentru şcoală. E de la sine înţeles că pedagogul era cel care avea de suferit resentimentele din perioada adolescenţei. în Galateni 3:24, apostolul Pavel a comparat Legea cu un astfel de pedagog sau îndrumător şi nu cu un dascăl.[5]

Tatăl roman trebuia să-şi îndeplinească cu grijă responsabilităţile de dascăl al copilului său şi să nu se dovedească lipsit de griji şi nepriceput ca şi taţii greci pe care îi descrie Platon în opera sa *Laches.* Când băiatul ajungea la vârsta de 16 ani, educaţia lui trebuia să fie încheiată. Pentru a-şi desăvârşi „educaţia" el intra în serviciul militar şi îşi petrecea de obicei un an pregătindu-se pentru alegerea unei cariere.

Sistemu! roman de învăţământ

Pe măsură ce Imperiul Roman creştea, sistemul grecesc a devenit un model pentru programul roman de învăţământ. *Luduş,* sau şcoala elmentară, cuprindea copiii de la vârsta de 7 până la 10 sau 11 ani;

gramtnatikus, sau gimnaziul, era pentru cei între 10 şi 16 ani; şi şcoala retorică era pentru cei între 16 şi 18 ani.

ŞCOLILE ELEMENTARE

Şcolile elementare au apărut la sfârşitul secolului al IV-lea Î.Cr. La început ele completau efortul depus acasă, dar cu timpul ele au înlocuit munca educativă de acasă.

Idealul grec era omul cu o educaţie bine rotunjită. La început, în *luduş* se punea accentul pe citire. Pe măsură ce a devenit mai oficială, memorarea Legii celor Douăsprezece Table a fost înlocuită cu citirea operei lui Homer, *Odiseea.* însă principalele metode educative ale romanilor au rămas memorarea, exerciţiul şi disciplina.

ŞCOLILE GIMNAZIALE

Prin secolul al IQ-lea Î.Cr. şcoala gimnazială a fost importată de la greci şi
influenţată de literatura, filozofia, ştiinţa şi religia elenistică.

Dorinţa de a învăţa limba greacă a apărut la început ca urmare a nevoii strict practice de a putea trata direct cu negustorii greci şi apoi ea a continuat să crească până când, la un moment dat, savanţii şi învăţătorii greci au început să inunde Roma. Desigur că a existat şi opoziţie la influenţa grecească din partea unor oameni cum era Cato cel Bătrân, care nu vedeau decât răul pe care cultura şubredei Grecii îl aducea puternicei Rome, însă până şi el a capitulat în cele din urmă. în general, majoritatea intelectualilor romani de la sfârşitul perioadei Republicii şi începutul Imperiului s-au adăpat din izvoarele gândirii greceşti.[6]

Elenizarea Apusului s-a realizat prin contactul economic, politic şi cultural cu Grecia. Avântul predării gramaticii şi literaturii greceşti alegea, de fapt, cele mai bune dintre realizările academice pe care le aducea Răsăritul elenistic. Romanii, însă, au răspuns prin încercarea de a face din latină limba naţională, cerând ca ea să fie predată în şcoala gimnazială.

Marrou susţine că apariţia poeziei latine s-a datorat pretenţiei ca gimnaziul latin să înveţe ceva comparabil cu poeţii greci care se studiau în şcolile gimnaziale greceşti. „Poezia latină a luat fiinţă pentru că profesorii trebuia să aibă despre ce discuta, probabil ca urmare a mândriei naţionale, pentru că Roma nu mai putea continua să se mulţumească mult timp cu o educaţie făcută doar în greacă."[7]
Primele şcoli gimnaziale din Roma au fost şcoli într-o limbă străină. Latina avea de dat o luptă grea în competiţia cu greaca, dar, cu timpul, latina a prilejuit o experienţă educativă tot atât de valoroasă ca şi greaca. La popoarele vorbitoare de limbă engleză, cum erau coloniştii americani, primele şcoli gimnaziale au fost latine. Este important să nu uităm că această „convingere că pentru a face educaţie copiilor, limba altui popor este mai bună decât propria limbă, are o îndelungată tradiţie. Ea este

îndeosebi caracteristică perioadei de început a învăţământului. în momentul în care un popor ajunge la stadiul de înflorire şi prosperitate, el începe să nu se mai simtă stingherit de propria sa limbă, de fapt, el începe să simtă că trebuie să-şi răspândească limba printre alte popoare".[8] înainte de a ne ocupa de şcolile retorice, trebuie să tratăm cât de cât problema disciplinei. încă înainte de Quintiîian 05-95 d.Cr.) cât şi în vremea sa, pedeapsa corporală era o practică obişnuită. Scriind în secolul al Dl-lea d.Cr., Irod a descris foarte viu o

biciuire tipică. Chiar şi şcoala iudaică aplica pedeapsa fizică. Quintiîian a dezaprobat cu tărie biciuirea şi a insistat ca dascălii să facă tot ce le stă în putere pentru a crea o practică educativă stimulativă.

ŞCOLILE RETORICE

în perioada republicană, tânărul de 16 ani din înalta societate romană îşi continua instruirea cu doi sau trei ani de studii la şcolile retorice sau filozofice din Alexandria, Atena sau alte centre elenistice răsăritene. Instruirea în retorica greacă era foarte mult apreciată de către romani. Greaca era limba internaţională a diplomaţiei, iar retorica era utilă politicienilor. Prin secolul al IH-lea î.Cr., au apărut în Roma şcoli retorice în limba greacă, însă, mai târziu, senatul roman i-a expulzat pe toţi filozofii şi profesorii de retorică datorită puternicelor diferenţe ale standardelor lor morale. De la Cicero (106-43 î.Cr.) şi până la începutul Imperiului, şcolile retorice latine erau mai bune decât cele în care retorica era predată în greacă de către literatorii romani. Retorica a dominat învăţământul superior roman într-o măsură atât de mare încât romanii nu mai aspirau din tot sufletul la filozofia şi ştiinţa greacă.

Nu putem spune că interacţiunea cu cultura grecească a avut un efect negativ asupra învăţământului roman. Dimpotrivă, deşi mulţi romani (de ex. Cato) au obiectat cu înverşunare cu privire la impactul grecilor asupra lor, romanii nu au putut nici să treacă sub tăcere şi nici să nege profunzimea acestui curent. Primii istorici romani şi-au scris operele lor in greacă. Apostolul Pavel s-a adresat Bisericii din Roma, Adrian şi-a scris epigramele

şi Marc Aureliu şi-a scris *Meditaţiile,* cu toţii în limba greacă. în secol I d.Cr., Quintiîian a recomandat ca elevii romani să-şi înceapă studiile mai întâi în greacă şi apoi în latină. Greaca cucerise aproape toate domeniile vieţii.
Şcolile retorice au început să ia fiinţă în secolul I Î.Cr. cu scopul de a pregăti oratori şi oameni de stat. Ele combinau modelul grecesc al omului educat cu înclinaţia romanilor spre simţul practic. Romanii vedeau valoarea practică a oratoriei, înţelegând prin aceasta câştigarea controlului asupra mulţimii, influenţarea voturilor şi însufleţirea armatei.

însă studiul retoricii i-a condus pe romani spre alte aspecte ale culturii greceşti. Scopul şcolilor retorice era de a preda retorica şi decîamarea, dar graniţele sau programele de studiu ale şcolilor gimnaziale şi ale celor retorice nu erau clar delimitate. Ca urmare, deseori şcolile gimnaziale depăşeau domeniul lor de studiu, intrând în domeniile celorlalte. Pe lângă retorică, învăţământul retoric mai cuprindea muzica, matematica, istoria şi dreptul. Un astfel de corolar de obiecte de învăţământ era de importanţă vitală pentru o naţiune care punea accentul pe întărirea responsabilităţii civice drept un ţel dintre cele mai importante. Discursurile aveau ca temă politica, dreptul şi elogiul.
Fără îndoială retorica rămânea unicul şi cel mai util instrument pentru recunoaşterea şi avansarea publică. Acest lucru a fost valabil în perioada republicană, când educaţia era în primul rând o problemă personală în care

starul avea prea puţin control. însă în timpul Imperiului, împăraţii şi-au exercitat treptat tot mai mult influenţa şi autoritatea asupra educaţiei, subvenţionând profesorii şi şcolile. împăratul Vespasian (69-79 d.Cr.) a fost foarte întreprinzător în acest sens, căci el a „acordat avantaje şi scutiri de taxe pentru a-i atrage pe dascălii greci, a construit biblioteci şi a acordat.recompense pentru profesorii eminenţi de retorică".[9]
Suportul financiar şi politic a pus şi el probleme. învăţământul român a început să scadă în calitate odată, cu declinul Imperiului. împăraţii despotici, de la Nero la Hitler, nu au fost niciodată entuziasmaţi de dezbaterile publice despre politica lor. Retorica a primit o cumplită lovitură o dată cu pierderea libertăţii politice. Iniţial retorica se baza pe teme îndreptate spre realitate, care se refereau în special la guvernare. Retorica a devenit apoi mai formală şi mai înzorzonată, constând din compilaţii de adjective de laudă. Şcolile s-au îndepărtat de realitate.
Mai târziu, când Imperiul a început să se clatine, şcolile au devenit şi mai formale. Greaca a dispărut din ele, iar Biserica creştină, care punea accentul pe credinţa şi valorile morale opuse educaţiei umaniste, a început trecerea înspre Evul Mediu. învăţământul a devenit jucăria bogaţilor leneşi - oamenii de rând nu-şi puteau permite să studieze datorită poverii uriaşe de taxe puse pe umerii lor de către împăraţi.

QUINTILIAN

Marcus Fabius Quintilianus 05-95 d.Cr.) a fost un spaniol şi se prea poate să fi fost educat în Spania, unul

din centrele culturale ale civilizaţiei din primul secol. El a fost numit la catedra de retorică greacă şi latină de către împăratul Vespasian. Quintiîian a devenit cel mai renumit dascăl şi teoretician din Roma. El s-a distins şi ca avocat, dar marea lui dragoste a fost munca de dascăl.

Scopul educativ al lui Quintiîian era să formeze oratorul perfect şi el a accentuat faptul că lucrul esenţial era ca acesta să fie un om bun. Pentru Quintiîian, oratoria fără caracter însemna o prostituare a acesteia, în asemenea situaţie, fluenţa vorbirii era „complicele crimei, trădătorul inocenţei, duşmanul adevărului".[10] El cerea studenţilor săi să vorbească despre virtuţi cum ar fi curajul, dreptatea şi stăpânirea de sine, ştiind că aceste virtuţi afectează atât de multe domenii de viaţă. Darul vorbirii nu trebuia să primeze asupra perfecţiunii caracterului.

ROLUL DASCĂLULUI

Quintiîian şi-a dat seama că, în procesul de predare-învăţare, caracterul integru al dascălului este de o importanţă esenţială. El va forma inevitabil elevi care vor căuta să îl întreacă şi să îl imite pe dascălul lor (Luca 6:40; 1 Tesaloniceni 1:5-8). Dascălul trebuia să fie un părinte pentru elevii săi, conştient că el prelua rolul părintelui (in loco parentis). El trebuia să-1 studieze pe fiecare copil ca să cunoască capacităţile şi caracterul fiecăruia dintre ei, pentru a-şi adapta stilul de predare şi conţinutul obiectului la nevoile copilului.

Până şi doica şi pedagogul trebuia aleşi cu grijă pentru a fi persoane integre, ţinând cont de puterea de imitaţie a elevului.

METODOLOGIA

Quintiîian a fost un pedagog revoluţionar. El era conştient de valoarea jocului la vârsta copilăriei mici şi de importanţa primelor influenţe în viaţă. Pentru că este atât de greu să corectezi primele impresii, doica unui copil ar trebui în mod ideal să fie un filozof cu caracter bun şi care să vorbească într-un limbaj precis. Mintea unui copil nu trebuie să rămână necultivată până la vârsta de 7 ani. Calităţile neobişnuite ale memoriei la vârsta fragedă trebuie puse în slujba educaţiei literare precum şi a celei morale.

învăţarea trebuie făcută să fie interesantă (Proverbe 15:2) şi controlul asupra mediului educativ trebuie exercitat fără pedepse corporale.

Trebuie făcut ca studiile lui să fie o plăcere: el trebuie întrebat şi lăudat şi învăţat să se bucure când a dat un răspuns bun; de asemenea, uneori, când el refuză să înveţe, trebuie lăudat un altul ca să i se stârnească dorinţa de a-1 întrece; din când în când el trebuie, de asemenea, pus să concureze cu alţii şi trebuie făcut să creadă că de cele mai multe ori va câştiga şi că nu va pierde, în timp ce, prin recompense potrivite cu anii lui fragezi, va trebui încurajat să îşi dea toată silinţa.[11]

DEZVOLTAREA COPILULUI

Quintiîian a fost un glas profetic. Spre deosebire de Cicero, care era
angajat activ în politică, Quintiîian s-a dedicat muncii de

dascăl şi de

elaborare a unei teorii a educaţiei. Ca precursor al lui Erikson, Piaget, Kohlberg şi Fowler, el a identificat trei etape în dezvoltarea copilului. Cu toate că nu a avut rafinamentul experţilor noştri contemporani în dezvoltarea copilului, el a indicat următoarele etape: de la naştere până la 7 ani, de la 7 la 14 ani şi de la 14 la 17 ani. Quintiîian a considerat că programa şcolară trebuie alcătuită în funcţie de aceste etape. De exemplu, între 7 şi 14 ani copilul învaţă din experienţe pe baza simţurilor, îşi formează idei clare şi memoria lui este la cote maxime. Scrisul şi cititul trebuie predate pe cât posibil la nivelul aptitudinilor şi a capacităţii fiecărui copil.

Quintiîian a fost descris ca fiind „unul dintre cei mai luminaţi educatori ai tuturor timpurilor".[12] Acest talentat dascăl s-a consacrat multor probleme teoretice şi practice care erau în mod obişnuit în discuţie, probleme care vor continua să rămână pe primele locuri ale agendei pedagogice. El a subliniat importanţa crucială a înţelegerii diferenţelor individuale dintre elevi în ce priveşte pregătirea şi aptitudinile cu care sunt dotaţi. El căuta în dascăl capacitatea de a stimula şi a trezi în elev dorinţa de a învăţa, învăţarea în grup este de preferat metodei individuale, deoarece ea consolidează formarea şi dezvoltarea de deprinderi sociale. Quintiîian considera că există o legătură între învăţământul moral şi cel cognitiv şi, de aceea, trebuia folosite ca atare

posibilităţile de educare la vârsta mică. Contribuţia lui Quintiîian a fost recunoscută doar mult mai târziu. „Când literatura greacă şi cea romană au fost redescoperite de către educatorii umanişti ai Renaşterii, ideile lui Quintiîian s-au răspândit din nou. Ideile sale despre cultura liberală, diferenţele individuale, interes şi motivaţie, au fost redescoperite de Vittorino da Feltre, care le-a folosit pentru a-1 educa pe omul Renaşterii."[13]
Şcolile retorice erau apanajul familiilor înstărite ale căror fii promiteau o carieră în politică şi în serviciul public. Din păcate, şcolile care puneau accentul pe latină nu au fost prea răspândite până după căderea Republicii şi după ce deschiderea profesională pentru şcoli a dispărut în mare măsură.
Când şcolile retorice au ajuns să fie bine organizate, o dată cu dispariţia Republicii, au dispărut practic şi oportunităţile ca destinele statului să fie conduse prin oratoria publică; utilitatea lor se manifestase virtual înainte ca ele să înceapă să funcţioneze. Sub conducerea lui Quintiîian şcoala retorică oferea mult mai mult decât studiul şi practica retoricii. El a conceput ca studiile predate în ea să cuprindă toate domeniile majore ale cunoaşterii, ca un mijloc de formare a unei persoane cu o largă cunoaştere şi cu o bună judecată practică... Nici un alt scriitor din perioada Imperiului nu a făcut atât de multe propuneri care să atingă atâtea detalii cu privire la educaţie, pentru a se putea ridica la nivelul lui Quintiîian.[14]

A avut învăţătorul Suprem Isus Cristos vreun impact

asupra acestui dascăl roman? Deşi Quintilian a recunoscut că educaţia nu putea face totul şi că „dacă natura nu ajută, toată instrucţia va fi inutilă"[15], nu există nici o indicaţie că el ar fi avut cunoştinţă de „învăţătorul venit de la Dumnezeu".

Fundalul politic al întrupării

Creştinismul este un dar de la Dumnezeu. El a intrat în lume din afara ei. Dar el a intrat în istoria lumii într-un moment anume şi el nu poate fi pe deplin înţeles fără studierea condiţiilor existente care au favorizat răspândirea lui. Aceste condiţii, precum şi creştinismul însuşi, au fost opera lui Dumnezeu. Modul în care El a lucrat a fost diferit în cele două cazuri. Condiţiile istorice în care a apărut creştinismul sunt lucrarea providenţei; creştinismul însuşi este o nouă creaţie. Dar ambele sunt lucrările lui Dumnezeu. Amândouă trebuie studiate cu reverenţă.[16]

Creştinismul şi-a făcut apariţia în climatul puternicului Imperiu Roman. De aceea, dacă vrem să interpretăm corect creştinismul, trebuie să înţelegem Roma. Ultimul nume de monarh menţionat în Vechiul Testament este Darius (Neemia 12:22), ultimul rege al Persiei. La începutul Noului Testament puterea mondială care domina Orientul Apropiat era Imperiul Roman. Lupta politică a poporului evreu era devastatoare şi umilitoare. Când s-a născut Cristos, motivul pentru care părinţii săi s-au deplasat într-un alt ţinut a fost o poruncă dată de „Cezar August... ca să se înscrie toată lumea... fiecare în cetatea lui" (Luca 2:1,3)- Plata taxelor către romani era o problemă politică şi teologică arzătoare pe vremea

copilăriei lui Cristos. Cel care L-a condamnat la moarte a fost un magistrat roman şi la moartea Lui s-a folosit o formă de execuţie romană. Persecuţia Romei era o realitate pentru evrei.

PACEA POLITICĂ

De la ultimul rege al Persiei şi până la creşterea dominaţiei romane asupra Orientului Apropiat, lumea mediteraniană a fost dominată de Imperiul Greco-Macedonian al lui Alexandru cel Mare şi al urmaşilor săi. în decurs de trei ani Alexandru a cucerit întregul Imperiu Persan şi în următorii ani el a adăugat şi teritoriile pe care le cunoaştem astăzi sub numele de Afganistan şi Pakistan. Deşi imperiul său politic nu a supravieţuit morţii sale 023 Î.Cr.), imperiul cultural al grecilor s-a menţinut timp de aproape 1000 de ani, până la apariţia cuceririlor islamice şi arabe din secolul al Vll-lea d.Cr.

După moartea lui Alexandru, generalii săi au împărţit Imperiul şi au întemeiat dinastii. ludea a căpătat o oarecare autonomie, mai întâi sub

dinastia ptolemeică şi apoi sub cea seleucidă. Dinastia seleucidă a fost alungată de romani în anul 190 Î.Cr. Profanatorul Antiochus Epiphanes şi succesorii lui au asigurat un climat care nu era deloc satisfăcător pentru poporul evreu. în urma unui război civil, în anul 48 Î.Cr., a ajuns la. putere luliu Cezar. Pe la anul 27 î.Cr., la înfrângerea lui Antoniu şi a Cleopatrei, Octavian (cunoscut ulterior sub numele de Cezar August) a devenit conducătorul necontestat al Imperiului Roman.

El a stabilit o *„pax romana"* şi a numit guvernatori peste ludea. Anul 27 î.Cr. este în general acceptat ca marcând începutul Imperiului Roman.
Trupele romane de ocupaţie erau urâte de evrei pentru că ele ameninţau moştenirea şi aspiraţiile lor naţionale. Cu toate acestea, evreilor li s-a dat o libertate considerabilă de a se autoconduce. O mare parte a guvernării Palestinei era în mâinile partidului religios aflat la putere şi se desfăşura după principiile Vechiului Testament. Consiliul central din Ierusalim (Sanhedrinul) şi diferitele consilii locale aveau libertatea să~şi exercite autoritatea într-o anumită măsură.
Sub domnia înţeleaptă a lui August, s-a instalat în Imperiu o mare stabilitate politică. Această stabilitate politică le-a dat romanilor ocazia să se consolideze în domeniul administrativ şi în cel juridic. Cei mai turbulenţi dintre supuşi erau evreii, datorită particularităţilor lor religioase, a puternicului lor izolaţionism şi a aspiraţiilor lor naţionale. Pilat, probabil cel mai rău dintre guvernatorii din acea vreme, a comis multe atrocităţi împotriva evreilor şi s-a dovedit incompetent în problemele administrative, înainte de judecarea lui Isus, Pilat condusese atât de prost o situaţie, încât Cezar a răspuns pozitiv când evreii au apelat la el. Pentru evrei, acea vreme a fost o perioadă de frământări, dar în Imperiu domnea, în general, pacea - *Pax Romana*. Lmperiul Roman a fost un instrument în mâna lui Dumnezeu.

CONTEXTUL CULTURAL

Alexandru nu a reuşit să întemeieze un imperiu trainic,

însă cuceririle lui au realizat unul din cele mai importante lucruri din istorie. Ele au fost cauza majoră a răspândirii culturii greceşti în întreaga lume orientală. Gândirea elenistică a pătruns în partea de nord a Palestinei. Textele de la Qumran arată că nici chiar cultura iudaică nu a rămas insensibilă la ideile elenistice, care au penetrat exclusivitatea obtuză a evreilor din vremea lui Isus. Mai mult ca sigur că mulţi dintre ei vorbeau şi limba greacă, pe lângă cea aramaică. Nu încape nici o îndoială că Isus cunoştea modul de gândire al grecilor.
Când romanii au cucerit Orientul şi au constatat că greaca era limba dominantă, ei nu au încercat să o elimine. Aceasta ar fi fost contrar

principiului lor de toleranţă la preluarea puterii. Aşa cum am analizat în detaliu în acest capitol, romanii au fost profund influenţaţi de cultura grecescă. Greaca continua să fie nu numai limba persoanelor educate, ci şi limba comerţului, a diplomaţiei internaţionale şi, împreună cu latina, limba administraţiei guvernamentale. Ea era limba vorbită de omul de rând şi era înţeleasă aproape de toată lumea. De aceea, ea a fost limba în care s-a scris Noul Testament, mijloc prin care Evanghelia s-a putut răspândit mult mai repede.
Vorbind despre declinul Romei, Mayer afirmă că „în timp ce Roma era creativă în domeniul sistemului guvernamental şi juridic, ea era lipsită de imaginaţie în domeniul educaţiei şi al speculaţiilor filozofice.

Educaţia romană era mult mai limitată decât cea ateniană. în cele din urmă Roma a plătit preţul pentru că a fost prea practică. Ea a fost sedusă de ideologii străine, mai întâi de filozofiile geceşti, iar după aceea de cultele misterelor".[17]

Apoi, Imperiul Roman a fost unit nu numai politic ci şi lingvistic.

„Această uniformitate remarcabilă de limbă este de o evidentă importanţă pentru istoria timpurie a creştinismului. Fără ea misiunea creştină ar fi întâmpinat serioase dificultăţi. Cu fiecare extindere a câmpului de misiune, ar fi trebuit învăţate alte limbi. Aşa cum era ea, lumea romană alcătuia, într-un fel, o singură comunitate. O religie care apărea într-un colţ al Imperiului se putea repede răspândi în întreg Imperiul."[18]

RELIGIA-DUMNEZEU ŞI ZEII

Lumea greco-romană avea nevoie de Isus Cristos. în Romani 1, Pavel prezintă un tablou impresionant al nevoilor spirituale ale oamenilor. în ciuda uimitoarelor realizări ale grecilor filozofi şi ale romanilor pragmatici, natura păcătoasă a lor şi a noastră este evidentă. Impactul Greciei se simte încă o dată şi în domeniul religiei.

Cum în Imperiu au continuat să se practice religii negreceşti, unele dintre ele s-au elenizat. Religia Greciei din vremea lui Homer putea fi descrisă ca un politeism artistic. Spre deosebire de elementele sacerdotale ale evreilor şi ale perşilor, religia greacă reflecta înclinaţia caracteristică a acestei naţiuni spre filozofie. La greci nu

exista nici teama semitică, nici veneraţia egipteană, nici închinarea.
Zeii erau concepuţi ca trăind într-o zonă superioară de lumină şi bucurie. Ei aveau pasiuni, întocmai ca şi oamenii, ei se angajau în certuri şi în înşelătorii. Religia greacă, în forma ei caracteristică, era. mai degrabă estetică decât morală, ea se baza pe simţul frumosului şi nu atât pe conştiinţă. Caracteristicile ei apar mai limpede în frumoasele sculpturi şi picturi ale zeilor - acele capodopere inegalabile care sunt minunile şi încântarea lumii civilizate. Frumuseţea formei, însă nu satisfacerea celor mai adânci nevoi ale sufletului.[1']

„Misterele" religiei greceşti trec dincolo de zeii din Olimp. Ele arată dorinţa, oricât ar fi ea de vagă şi de neclară, de eliberare din lumea rea de astăzi. Dar soluţiile aduse sunt nesatisfâcătoare şi uneori pervertite. în secolul al II-lea, a existat în partea apuseană a Imperiului un număr tot mai mare de religii ale misterelor, ceea ce dovedeşte nevoia după religie din acel timp. Zeii din Olimp erau necorespunzatori. De exemplu, faptele rele ale lui Zeus erau justificate şi interpretate în aşa fel încât să nu se recunoască întreaga lor imoralitate. Filozofii căutau un principiu comun care să explice faptele din lume. Ei erau nemulţumiţi de zei şi gândirea lor era deschisă spre monoteism.
Romanii se închinau unei forţe impersonale care era răspândită în natură şi a cărei bază era în agricultură. Ei credeau că trebuie să-i îmbuneze pe zei cu faptele lor şi

cu jertfele închinate chipurilor acestor zei. în timpul Republicii Romane (509 Î.Cr.-27 d.Cr.), ei au adoptat miturile greceşti şi i-au identificat pe propriii lor zei cu cei ai grecilor. Jupiter (Zeus la greci) era zeul suprem şi un mare templu a fost înălţat în cinstea lui. Juno (Hera la greci), Neptun (Poseidon la greci) şi Mercur (Hermes la greci) erau alţi zei bine-cunoscuţi. Ei puneau un accent deosebit pe. prezicerea evenimentelor viitoare şi pe interpretarea întâmplărilor din trecut. Nu se iniţia nici o campanie militară până când, printr-un act de prevestire, nu se descoperea voia zeilor.

Când a predicat oamenilor din Atena, apostolul Pavel a apelat la natura lor religioasă şi la mediul lor religios (Fapte 17). El cunoştea vagul monoteism al poeţilor („Dumnezeu necunoscut") şi s-a raportat la nevoile oamenilor. Dumnezeu, în înţelepciunea şi providenţa Sa, a rânduit cursul istoriei în aşa fel încât mesajul Fiului Său Isus Cristos să fie auzit şi înţeles într-un cadru cultural receptiv.

Principiile nou testamentale despre educaţie

Cercetările recente din domeniul istoriei se află într-o stare de perpetuă schimbare. Cu o generaţie în urmă istoricii au scris opere sintetice care au îmbinat multe curente într-o singură ţesătură. Istoriile interpretative şi descriptive au ţesut remarcabile tapiţerii intelectuale. După părerea lui Bernard Bailyn, istoricii de astăzi au devenit specialişti şi scrierile lor sunt limitate, cu un efect întrerupt, care pun mai mult accentul pe *cum* şi nu accentuează suficient *de ce.*[20] Justificarea tradiţională a studiului istoriei este că pentru a şti unde ne aflăm

trebuie să ştim unde am fost. Apoi, pentru a înţelege istoria, trebuie să aflăm personalităţile şi mişcările care au dat naştere prezentului. Pentru creştini şi necreştini, Isus Cristos este punctul crucial unic în istorie. El este axul în jurul căruia se învârteşte roata istoriei. Isus Cristos este urzit în întreaga ţesătură a Vechiului şi a

Noului Testament. Pentru creştini El nu este doar Mesia, Mântuitorul celor care îşi pun încrederea în El, ci şi piatra de încercare a istoriei. Cuvintele şi faptele Lui ne dau o filozofie de viaţă şi un ţel.

Cu toate că Noul Testament nu a fost scris ca un tratat de pedagogie, el este în realitate „o adevărată mină de adevăruri educative de cea mai bună calitate şi de o inestimabilă valoare".[21] Singura constantă în domeniul educaţiei este constanta schimbării, iar Scriptura este unicul manual despre educaţie care nu se va schimba şi nici nu se va demoda. Principiile ei sunt eterne, pe când cărţile de psihologie a educaţiei şi chiar principiile de bază ale educaţiei sunt aruncate la coş în mod brusc şi fără milă. Noul Testament scrie despre lucrarea învăţătorului şi despre tânăra Biserică născută la mijlocul secolului întâi d.Cr. Kămâne să se scrie o carte care să examineze filozofia Mântuitorului despre educaţie în lumina recentelor descoperiri din domeniul educaţiei, a psihologiei învăţării şi a sociologiei educaţiei.[22]

Din cauza întinderii nu prea mari a acestei secţiuni din capitol, vom da doar câteva principii de bază formulate pe scurt despre educaţie, aşa cum a fost ea făcută de

Domnul nostru, de apostolul Pavel şi de Biserica Primară.

SCOPUR! ŞI OBIECTIVE

Biserica trebuie să fie extraordinar de precisă în determinarea scopurilor şi a obiectivelor sale, care în mod necesar izvorăsc din Scriptură. Hayes ne atenţionează că:

educaţia creştină evanghelică se îndreaptă spre sfârşitul secolului al XX-lea fără a avea scopuri precise şi clar formulate. Strădaniile educative ale bisericii locale tind, în cel mai bun caz, să se învârtă în jurul unui set de obiective simpliste, care nu reuşesc absolut deloc să indice un scop teologic şi o metodologie a educaţiei. Fără fonnularea amănunţită a obiectivelor educative, educaţia din Biserica Evanghelică este în pericol să fie împinsă tot mai mult spre un activism frenetic.[23]

Gaebelein dă un răspuns general la această dilemă: „Scriptura arată deschis că Biserica trebuie să fie un grup de oameni care se închină şi se angajează să «dea laude aceluia care i-a chemat de la întuneric la lumina Sa minunată», că ea trebuie să vestească Evanghelia salvatoare a lui Isus Cristos în toată lumea şi că ea trebuie să asculte de toate învăţăturile lui Isus Cristos, care este capul şi Domnul ei".[24]

Mijloacele prin care realizăm toate aceste scopuri sunt: intrarea liberă la Dumnezeu prin lucrarea.de mijlocire a lui Cristos, Duhul Sfânt, ca sursă a puterii noastre (loan 14,16) şi Scriptura, ca bază a învăţământului nostru (2 Timotei 3:16-17).

Biserica are răspunderea de a întreţine un climat de închinare (Efeseni 1:12,14; 3:21; 5:19-20), de a asigura un cadru de părtăşie (loan 13:34-35; Galateni 6:2,1; 1 Tesaloniceni 2:7-12; 1 loan 1:3), de a cultiva preocuparea pentru şi implicarea în evanghelizare (Matei 28:19-20; Fapte 1:8) şi de a alcătui programe de instruire formale şi neformale (Matei 28:19-20; Efeseni 4:11-16; 1 Timotei 4:11-16). Noul Testament pune un accent deosebit pe folosirea de către creştini a darurilor lor spirituale şi pe creşterea şi întărirea trupului lui Cristos prin folosirea acestor daruri (Romani 12:5-6; 1 Corinteni 12:7; Efeseni 4:7; 1 Petru 4:10). Aceste scopuri sunt rezumate în Fapte 2:41-47 şi în Efeseni 4:11-16.

ISUS CA ÎNVĂŢĂTOR ŞI LIDER

O problemă permanentă a pedagogilor seculari care scriu despre Isus ca învăţător şi educator, este faptul că ei nu reuşesc să discearnă cine a fost Isus. El nu a fost doar unul dintre cei trei consideraţi a fi cei mai mari educatori care au trăit vreodată (alături de Socrate şi Gautama Buddha, conform opiniilor lui Wilds şi Lottich)[25]. El trebuie recunoscut ca fiind Fiul întrupat al lui Dumnezeu, învăţător, Domn, Dumnezeu (loan 1:1-18; 3:2; 8:48-59). Perspectiva Sa unică de Dumnezeu adevărat a făcut posibil ca El să înţeleagă oamenii dintr-o altă dimensiune. Când a răspuns nevoii cuiva, El a putut să depăşească uşor nevoia simţită, ajungând până la ceea ce de fapt persoana avea într-adevăr nevoie (Matei 9:16-22; Luca 11:1; loan 2:24).

Isus Cristos nu s-a conformat status quoului educativ

din vremea Sa. La început era ceva nou şi stimulativ din punct de vedere intelectual să-L asculţi pe Cristos vorbind, datorită înţelepciunii Sale şi a cuvintelor Sale atrăgătoare. Dar El nu a satisfăcut gustul popular şi a vorbit cu autoritate, însă fără a se acomoda la capriciile societăţii. Modul Său de a învăţa era în antiteză cu cel al cărturarilor, cărora le lipsea autoritatea (Matei 7:29). La întrebarea dacă metoda lui Isus este relevantă pentru zilele noastre, Guthrie sugerează:

Pentru a constata că este, trebuie să arăţi că perspectiva modernă este identică cu cea din secolul întâi. Esenţa problemei constă în atitudinea faţă de autoritate. în vremea când Isus a trăit pe pământ, copiii învăţau să respecte autoritatea bătrânilor lor, iar elevii, autoritatea dascălilor. în epoca modernă, când autoritatea a fost distrusă într-o măsură atât de mare, educatorii se confruntă cu o altă problemă. Şi totuşi, acesta nu este un motiv pentru care să presupunem că metoda lui Isus este învechită. Respingerea autorităţii în epoca modernă se datorează lipsei de respect faţă de sursa ei, nefiind o respingere a autorităţii însăşi. în orice epocă, şi la toate popoarele, a existat dintotdeauna tendinţa de a-i urmări cu atenţie pe cei a căror statură este suficientă pentru a pretinde respect. Omul secolului al XX-lea, cu toată tehnologia sa modernă, nu

diferă în privinţa nevoilor sale morale de omul secolului întâi. Metodele lui Isus nu sunt lipsite de relevanţă. în acest sens, El este unic printre cei care au căutat să

educe oamenii în domeniul religios. Măreţia superlativă a lui Isus faţă de toţi ceilalţi constă în valabilitatea permanentă a metodei Sale. Dacă aceasta a fost adevărată pentru secolul întâi, şi contemporanii Lui au recunoscut că nimeni nu învăţase cu atâta autoritate ca El, ea nu este mai puţin adevărată astăzi. Adevărul poartă în sine propria sa autoritate.[26]
Pare destul de limpede ca lucrarea învăţătorului a avut mult mai mult o tendinţă de învăţare decât de predicare. O asemenea afirmaţie nu se poate face numai pe baza numărului mai mare de cazuri în care Cristos s-a adresat folosind cuvintele *învăţător* sau *învăţătură,* comparativ cu *predică* sau *predicare*, termeni care descriu şi ei stilul Lui de lucrare. însă chiar şi o citire superficială a Evangheliilor, indică faptul că o mare parte din lucrările lui Isus care ne sunt relatate s-au făcut într-un context de învăţare. Şi lucrarea apostolului Pavel a avut cu precădere un caracter de învăţare. Este foarte evident că educaţia a avut o importanţă supremă în Noul Testament.
Worley vorbeşte convingător celor care se ocupă cu educaţia în cadrul Bisericii despre tendinţa noastră de a încerca să analizăm prea exact rolul educativ al învăţării şi al predicării.
Obiceiul, care există astăzi, de a delimita predicarea şi învăţarea separându-le în funcţii distincte, cu persoane angajate pentru fiecare funcţie, nu poate fi justificat de practicile Bisericii Primare. Scopul mai larg al lucrării de predicare-învăţare din Biserica Primară punea în umbră orice deosebire care exista şi o făcea subordonată

acelui scop.
Acest scop mai larg era comunicarea credinţei Bisericii în înviere... Există confuzie printre educatorii din biserici cu privire la scopul şi direcţia educaţiei bisericii. O mare parte din această confuzie se datorează faptului că noi căutăm deosebiri esenţiale şi clare între a predica şi a învăţa un singur conţinut al învăţării şi o singură teorie şi metodă educativă. Acest studiu arată că nu s-a făcut nici o deosebire esenţială între predicare şi învăţare. Nu a existat nici un conţinut sau interes teologic în afară de dorinţa predicatorilor-învăţători de a comunica credinţa lor în înviere. S-au folosit multe teorii şi metode.[27]
Isus a fost însăşi sursa adevărului (Ioan 14:6). El a învăţat cu curaj şi deschis şi uneori cuvintele Lui au rănit şi au tăiat. Deşi a fost plin de milă şi sensibil la nevoile oamenilor, bus nu a călcat peste adevăr (Matei 9:36; 15:1-20,- Ioan 8:3-11; 11:35). Unicitatea lui Cristos ca Om-Dumnezeu este strâns legată de acest mod de a învăţa. El este singurul învăţător care a stabilit un standard moral ridicat pe care 1-a respectat întocmai. Cristos a trăit ceea ce i-a învăţat pe alţii. Deşi era fără păcat, El a spălat picioarele ucenicilor cu gingăşie şi cu o profundă umilinţă (Ioan 13:1-17).
Când apostolul Pavel le spunea tesalonicenilor să-i urmeze exemplul

şi să calce pe urmele lui ca frate în credinţă, el făcea acest lucru de pe o altă bază a autorităţii. Pavel şi-a

mărturisit sincer natura sa păcătoasă, dar el era conştient că purtarea sa exemplară era demnă de urmat (Romani 7; 1 Tesaloniceni 1:6-7; 2 Tesaloniceni 3:7,9).
Activitatea lui Pavel de lider spiritual este pătrunsă de un spirit de slujire care ar trebui să ne caracterizeze munca de educare. Nu trebuie ca această noţiune de importanţă crucială să se piardă în mulţimea de idei educative.
Mama lui Iacov şi a lui Ioan nutrea mari speranţe materne. Ea dorea locuri de cinste pentru fiii ei. Ceilalţi zece ucenici au fost indignaţi când au auzit ce a cerut ea, iar Isus a profitat de acel moment unic pentru a-i învăţa. Isus a scos în relief contrastul dintre stilul şi metoda de a conduce a liderilor seculari şi stilul şi metoda de a conduce pe care El le dorea în Trupul Său, în Biserică. „Ştiţi că domnitorii Neamurilor domnesc peste ele şi mai marii lor le poruncesc cu stăpânire. între voi să nu fie aşa. Ci oricare va vrea să fie mai mare între voi, să fie slujitorul vostru şi oricare va vrea să fie cel dintâi între voi, să vă fie rob. Pentru că nici Fiul Omului n-a venit să I se slujească, ci El să slujească şi să-şi dea viaţa ca răscumpărare pentru mulţi" (Matei 20:25-28). Aceste modele sunt în contrast, deoarece conducătorii seculari îşi exercită autoritatea asupra altora, în timp ce conducătorii creştini nu se ridică deasupra celor pe care îi conduc, ci se află printre ei. Conducătorul slujitor este chemat să se cheltuiască pentru ceilalţi. Preocuparea şi activitatea lui primordială este zidirea trupului lui Cristos. Aceasta nu înseamnă că liderii creştini sunt un grup de oameni lipsiţi de putere care nici nu conduc şi

nici nu îşi afirmă autoritatea. Liderul evlavios trebuie să fie un model prin viaţa sa şi calitatea acestui model de viaţă îi va atrage la el pe alţii. Calitatea de lider creştin nu este ceva ce trebuie apucat ci este ceva dat. Liderii plini de Duhul Sfânt vor fi recunoscuţi de oamenii lui Dumnezeu pentru ceea ce sunt ei şi Biserica va reacţiona, căutând să aibă drept lideri asemenea persoane.

Sarcina specifică a liderilor este slujirea altor creştini prin pregătirea sfinţilor pentru a face lucrarea de slujire (Efeseni 4:12). Prin procesele educative de identificare şi de modelare, creştinii vor deveni tot mai asemănători cu liderii lor şi, prin urmare, cu Isus Cristos (Luca 6:40; 1 Tesaloniceni 1:5-8; 2:7-12; 2 Tesaloniceni 3:7,9). Lawrence O. Richards spune că „liderii slujitori nu vor trebui să se îngrijoreze cu privire la «autoritatea» lor. Dumnezeu va deschide inimi în trupul Său care să le răspundă (cf. 1 Petru *5-5Y?** încă o dată, aceasta nu înseamnă că un lider dintr-o biserică trebuie să capituleze în faţa oricărei voci care se aude în trup. El este mai degrabă chemat să asigure o conducere sensibilă la oameni şi la nevoile lor, iar metoda folosită este cea de

slujire. Lupta după putere şi manevrele politice sunt opuse conducerii
care slujeşte.

învăţătorul a dat o învăţătură temeinică prin viaţa şi prin exemplul Său. Ei cunoştea puterea modelării adevărului

şi ştia că ucenicii Lui vor deveni inevitabil asemenea Lui. Lee Magness redă o afirmaţie interesantă a scopului învăţăturii lui Isus:
O afirmaţie a lui Isus, aproape incompletă, poate să ne dea cea mai clară înţelegere a modului deliberat în care învăţa Isus şi a obiectivului pe care îl avea în gând: „Ucenicul nu este mai presus de învăţătorul său, nici robul mai presus de domnul său. Ajunge ucenicului să fie ca învăţătorul lui şi robului să fie ca domnul lui" (Matei 10:24-25, par.) învăţarea era modul de raportare la Isus, dar scopul cuprindea mai mult decât asimilarea de fapte, adoptarea unor tradiţii, sau chiar identificarea cu o poziţie filozofică. Pentru ucenici a învăţa însemna a trăi, a trăi cu Isus şi ca El. Poate că ar trebui să facem o interpretare mai literală: a învăţa însemna a deveni, a fi ca Isus. Educarea în Cristos nu însemna doar imitarea obiceiurilor lui Isus; ea însemna creşterea la o stare a fiinţei care este asemenea lui Cristos.[29]
Cristos învăţa dintr-o strategie educativă care cuprindea o slujire a maselor de oameni, a celor şaptezeci, a celor doisprezece ucenici (Marcu 3:13-15) şi, de asemenea, a lui Petru, lacov şi Ioan (ex. Marcu 14:33; Luca 9:28). învăţarea peripatetică a celor doisprezece este cea mai mare situaţie educativă care a existat vreodată. Cristos a recunoscut că exemplul pe care El 1-a dat prin lucrarea Lui, cu micul grup şi cu grupul mai mare, va fi continuat de Biserică. Cu toate acestea, în istoria Bisericii abundă momentele şi chiar epocile în care metodologia Lui a fost uitată sau pervertită. în prezent, o parte a Bisericii se reîntoarce la principiile biblice

pentru a face munca de slujire.
Mântuitorul şi Pavel au folosit cu multă îndemânare principiul implicării şi al participării. După ce le-a demonstrat cum să facă. lucrarea de slujire **a** oamenilor şi după ce le-a dat datele cognitive necesare pentru a se simţi comfortabili cu conţinutul care trebuia predicat, Cristos i-a trimis pe cei doisprezece în lume (Marcu 6:7-13; 30-34). El le-a dat instrucţiuni precise şi lucide. Cristos a avut, de asemenea, grijă să le ceară să raporteze şi să le asculte relatările despre ceea ce s-a întâmplat. Cristos le-a dat instrucţiuni verbale, le-a demonstrat exact ce trebuia făcut, le-a dat ocazia să raporteze ce au făcut şi, în final, le-a evaluat lucrarea. Această Instruire a avut ca urmare echiparea ucenicilor pentru a înainta spre ducerea la îndeplinire a Marii însărcinări de evanghelizare şi învăţare.
Cel care îl însoţea pe Pavel în călătorie avea parte de aceiaşi gen de ocazii de învăţare şi slujire pe care le-a oferit Cristos. Nimeni nu 1-a

însoţit pe Pavel în permanenţă în toate călătoriile sale, dar toţi însoţitorii săi au avut parte de o anumită perioadă de timp pentru a vedea lucrarea lui Pavel şi pentru a învăţa noţiuni teologice, atât individual, cât şi în grup. însoţitorii lui Isus şi ai **lui** Pavel au fost instruiţi, într-un fel, la locul de muncă. Apostolii lui Isus au învăţat ce înseamnă dragostea lui Dumnezeu nu din manuale ci însoţindu-L prin mulţime. Când Pavel învăţa că Evanghelia trebuie să înlăture divergenţele dintre

evrei şi neamuri, acestea nu erau vorbe goale. Pavel a călătorit cu un neevreu numit Tit, pentru ca bisericile să poată vedea primul exemplu autentic de tovărăşie dintre neamuri şi evrei.
Mântuitorul a slujit de multe ori mulţimilor, iar micul Său grup a fost un factor deosebit de dinamic în eficienţa învăţăturii Sale şi a Bisericii Primare. Metoda Sa nu a fost producţia de masă ci formarea unui grup de ucenici matur şi bine închegat (Coloseni 1:28-29). Acest gen de maturitate cere să stai multă vreme în preajma acelei persoane şi să ai o strânsă legătură cu ea. Nici Isus şi nici Pavel nu s-au ferit de oameni, ci i-au lăsat să stea în preajma lor pentru că ei ştiau că viaţa în colectivitate este cel mai bun mediu de învăţare. în această atmosferă, elementele esenţiale de creştere, preocupare pentru alţii, responsabilitate reciprocă şi capacitatea de a da socoteală de ceea ce faci, sunt cât se poate de eficiente. Comunitatea întăreşte învăţătura creştină autentică. Inevitabil Biserica se va reproduce pe sine. Şi aceasta este o perspectivă uluitoare.
Aspectul public al modului în care învăţa Isus aduce în prin plan o altă strategie. în vremea lui Isus, învăţătura rabinică era greoaie, rigidă şi se baza pe exerciţii de repetare mecanică. Repetarea fără greşeală a cuvintelor rabinilor era cea mai mare cinste. Când citim Evangheliile, ca şi când le-am citi pentru prima dată, ne izbeşte prospeţimea şi creativitatea cuvintelor lui Isus. Nu îl întâlnim punându-i pe ucenici să facă exerciţii de repetare mecanică a materiei Sale. Deşi există în Evanghelii cuvântări pline de putere, care au fost poate

repetate într-o serie de ocazii (ex. Matei 5-7), forţa şi spontaneitatea vorbirii Sale este uimitoare. Aproape fiecare pagină vibrează de metafore, comparaţii şi hiperbole pline de viaţă. Drumurile pe care călătorea, o casă, o barcă în care se afla alături de un mic grup, sunt locuri prozaice în care El a întâlnit oameni cu tot felul de nevoi şi probleme. Uneori învăţătura Sa venea ca un răspuns la o întrebare. Lui Cristos îi făcea plăcere să poarte un dialog. Pentru El fiecare eveniment şi fiecare conversaţie era un prilej şi o situaţie importantă de învăţare. Această creativitate era un lucru pe care nu puteai să îl înveţi decât prin exemplul dat. O primeai contaminându-te de la El când te aflai în tovărăşia Lui. „Vestea cea bună trebuia să treacă de la persoană la persoană printr-o comunicare entuziastă şi vie."[30] Când ucenicii aşteptau

şi cugetau în camera de sus, după răstignirea Lui, cât de repede trebuie să le fi venit în minte faptele şi cuvintele Lui datorită vitalităţii vorbirii **Lui.**

Când Isus era cu ucenicii Lui în camera de sus, El le-a arătat că îi va părăsi. însă plecarea lui Cristos urma să determine venirea Duhului Sfânt într-o nouă perspectivă de slujire a lor. Rusaliile au însemnat naşterea Bisericii şi coborârea Duhului Sfânt pentru a rămâne în toţi cei ce cred. Duhul Sfânt a venit ca un Consilier şi învăţător divin, care i-a călăuzit pe credincioşi în tot adevărul şi le-a amintit ceea ce le spusese Cristos (loan 14, 16). Deci, cu toate că cuvintele Lui erau uşor de reţinut

datorită spontaneităţii şi profunzimii lor, Duhul Sfânt a venit pentru a-i ajuta pe credincioşi în procesul de interpretare şi memorare. Duhul Sfânt a venit ca să înveţe şi să dea un dar sau mai multe daruri spirituale tuturor celor care cred în Isus Cristos.
Pastorii-învăţători sunt responsabili, din perspectiva umană, de pregătirea creştinilor pentru lucrarea de slujire (Efeseni 4:11-16). Prin procesul de pregătire, aceştia, precum şi alţi lideri a căror sarcină principală este educarea altora (Romani 12:6-8; 1 Corinteni 12:4-10, 27-31; 1 Timotei 3:13; Tit 1:7-9), trebuie să lucreze plini de Duhul Sfânt pentru a forma creştini spirituali (1 Corinteni 2:l4-l6), maturi (Efeseni 4:13), plini de dragoste (1 Tesaloniceni 3:12; 1 Timotei 1:5) şi care să se multiplice în alţii (Matei 28:19-20; 2 Timotei 2:2).
Creştinii trebuie încurajaţi să-şi pună în practică darurile spirituale. Lawrence Richards enumera patru principii care trebuie luate în considerare cu privire la exercitarea de către trupul lui Cristos a darurilor sale:
1. Conştientizarea prezenţei vii a Duhului Sfânt şi a relaţiei noastre cu El este ÎNŢELEGEREA de bază de care trupul are nevoie pentru a porni spre exerdtarea darurilor sale.
2. învăţarea simţirii călăuzirii Duhului şi a răspunsului prin ascultare la vocea Lui este PREGĂTIREA de bază de care trupul are nevoie pentru a porni spre exercitarea darurilor saie.
3. Captarea viziunii multiplelor scopuri pe care Dumnezeu vrea să le realizeze prin Biserica vie este ORIENTAREA SPRE SLUJIRE de bază de care trupul

are nevoie pentru exercitarea darurilor sale.
4. Realizarea faptului că Dumnezeu Duhul slujeşte altora prin noi pe măsură ce ajungem să-i cunoaştem şi să simţim chemarea de a-i sluji reprezintă ANGAJAREA RELAŢIONALA de bază de care trupul are nevoie pentru a pomi spre exercitarea darurilor sale.[31]

Pe măsură ce aceste idei sunt asimilate, devenind parte a experienţei mădularelor trupului lui Cristos, credincioşii vor dori tot mai mult să-i slujească pe alţii şi vor lăsa ca Duhul Sfânt să-i conducă în munca

personală de slujire în care aceste daruri spirituale vor funcţiona şi se vor dezvolta.

Isus Cristos a fost cel mai mare învăţător. Misiunea Sa principală a fost să Se prezinte pe Sine ca fiind Fiul lui Dumnezeu, care a venit pe pământ ca să moară pentru a realiza posibilitatea îndreptăţirii noastre prin credinţă. El a dorit ca atitudinile şi comportarea noastră să fie după voia Tatălui Său. Cristos Şi-a prezentat mesajul mai mult prin învăţarea oamenilor şi nu atât prin predicare. în învăţătura Sa, persoanei individuale i s-a acordat prioritatea centrală.

El a pus accentul pe abordarea personală, nu pe abordarea maselor de oameni. Fiecare suflet este unic, are o valoare eternă, şi merita atenţia supremă a învăţătorului. Fiecare persoană trebuia să înveţe adevărul lui Dumnezeu în mod specific. în repetate rânduri El a vorbit cu oamenii în mod personal, scoţând

în evidenţă ceea ce era mai bun în ei, lucrând la conştiinţa lor, învăţându-i ce le cerea Dumnezeu şi arătându-le cum să devină copii ai lui Dumnezeu. Chiar şi atunci când vorbea unui grup de oameni, părea că îşi îndrepta învăţătura mai întâi către o persoană, apoi către alta, având în vedere să satisfacă nevoile personale ale fiecăruia. Multe dintre învăţăturile Sale nu ar fi scrise în Biblie dacă El nu ar fi acordat atenţie primordială individului.[32]

Cristos putea cunoaşte starea în care se afla persoana şi a stabilit o relaţie cu ea. Pentru că El era ceea ce era şi pentru că El cunoştea starea lor, oamenii erau nerăbdători să-I răspundă. El a avut o atitudine binevoitoare şi şi-a prezentat conţinutul învăţăturii Sale sub o formă atractivă. Cristos a fost preocupat să dea învăţături, însă dorinţa Sa principală era să împlinească nevoile oamenilor.

Şi apostolul Pavel a folosit o serie de strategii. William Barclay afirmă că „Pavel nu folosea schiţe şi formule fixate dinainte, abordarea sa era foarte flexibilă. El îşi începea învăţătura pornind de la starea în care se aflau cei care îl ascultau".[33] Când Pavel predica, el proclama Evanghelia, o explica şi o apăra cu atenţie şi cu claritate. Cuvântările şi discuţiile au făcut şi ele parte din strategia folosită de Pavel în Damasc, Atena, Corint şi Efes. El însă nu se angaja într-o discuţie de dragul de a discuta. El începea de la lucrurile cu care ascultătorii erau în general de acord şi omitea acele discuţii care ar fi adus jigniri fără nici un rost şi astfel „a demonstrat principiul său pastoral făcându-se «tuturor totul». Iată o

flexibilitate legitimă în abordare şi în atitudine care trebuie să caracterizeze pe fiecare pastor, învăţător, misionar, savant şi om de stat creştin".[34]

Discuţia asupra principiilor educative din Noul Testament s-a bazat pe ideea că toate aceste principii au **o** valoare eternă şi nu vor deveni niciodată demodate. Aşa cum aceste principii au o valoare constantă, tot aşa sunt şi nevoile morale **ale** oamenilor secolului al XX-lea comparate

cu cele ale oamenilor din secolul întâi. Metodele folosite de Isus nu sunt irelevante. „în acest sens El este unic între cei care au căutat să educe oamenii în domeniul religios. Valabilitatea permanentă a metodelor Sale u conferă lui îsus o măreţie nemaiîntâlnită la nimeni altcineva."[35]

Scriptura este un rezervor de principii educative durabile din care noi v-am oferit doar un exemplu sumar. Trebuie însă observat că cel care schimbă vieţile oamenilor este Cuvântul lui Dumnezeu, Cuvântul scris şi cel viu (Cristos). Când o persoană crede şi se încrede în Isus Cristos ca Mântuitor şi Domn, el devine o nouă creaţie (2 Corinteni 5:17). Când un creştin studiază Sfânta Scriptură individual sau în grup, puterea acestei căiţi devine eficientă. „Toată Scriptura este insuflată de Dumnezeu şi de folos ca să înveţe, să mustre, să îndrepte, să dea înţelepciune în neprihănire, pentru ca omul lui Dumnezeu să fie desăvârşit şi cu totul destoinic pentru orice lucrare bună" (2 Timotei 3:16-17). „Căci

Cuvântul lui Dumnezeu este viu şi lucrător, mai tăietor decât orice sabie cu două tăişuri: pătrunde până acolo că desparte sufletul şi duhul, încheieturile şi măduva, judecă simţirile şi gândurile inimii" (Evrei 4:12).

Note

1. Moses Hadas, *Helknistic Gulture: Fusion and Diffusion* (New York: Columbia 0., 1959), pag. 59. Citat în R. Freeman Butts, *The Education of the West* (New York: McGraw-Hiîl, 1973), pag. 103-

2. Butts, pag. 103- Francis Heruy Sandback denumeşte perioada „elenistică" acea perioadă din istoria Greciei care se întinde de la cuceririle lui Alexandru (323 Î.Cr.) până la preluarea de către romani a stăpânirii peste împărăţiile întemeiate de urmaşii lui Alexandru, un proces încheiat efectiv prin supunerea Egiptului condus de Cleopatra (30 Î.Cr.). Vezi Paul Edwards, *The Encyclopedia of Philosopky*, 4 voi. (New York: Free Press, 1973), 3:469.

3- BL I. Marrou, A *History of Education in Antiquity* (New York: Sheed and Ward, 1956), pag. 232.

4. 3bj4.

5. John T. Townsend în ed. Stephen Benko and John J. O'Rourke, *The Catacombs and the Colosseum* (Valley Forge, Pa.: Judson, 1971), pag. 144.

, Townsend pretinde că atât fetele cât şi băieţii frecventau şcolile primare-
elementare, dar el nu dă alte date.

6. Butts, pag. 117.

7. Marrou, pag. 336.

8. Butts, pag. 119.

9. Gerald L Gutek, *A History of the Western Educaţional Experience* (New York: Random House, 1971), pag. 54-55.
10. Quintilian, *Instituţia Oratoria* 1. 12. 20.
11. Quintilian 1. 1. 20.

12. William Barclay, *Educaţional Ideals in the Ancient World* (Grand Rapids: Baker, 1974), pag. 165-166.
13. Gutek, pag. 60.
14. Butts, pag. 122, 127.
15. S. S. Laurie, *Historical Survey of Pre-Cristian Education* (St. Clair Shores, Mich.: Scholarly Press, 1970). A fost iniţial publicată în 1907, fiind rezumatul făcut de Laurie unui pasaj scris în latină de Quintilian.
16. J. Gresham Machen, *The New Testament: An Introduction to Its Literature and History* (Carlisle, Pa.: Banner of Truth, 1976), pag. 20.
17. Frederick Mayer, A *History of Educaţional Thought,* ed. 2-a (Columbus, Ohio: Merrill, 1966), pag. 121.
18. Machen, pag. 29.
19. Ibid,
20. Karen J. Winkler, „Wanted: A History That Pulls Things Together", *The Chronicle of Higher Education 20*, no. 19 (7 July 1980): 3.
21. Hany Angier Hoffner, Jr., „The Teacher-Pupil Relationship in Pauline Pedagogy" (Master's thesis, Dallas Theological Seminary, 1960), pag. 10.
22. Un motiv pentru care nimeni nu a încercat acest lucru este acela că domeniile menţionate mai sus sunt în

mod constant într-o stare de instabilitate, deci o carte scrisă dintr-o perspectivă contemporană se va perima destul de repede. Dintre contribuţiile valoroase recente despre metodele şi lucrarea de învăţare a lui Isus, amintim lucrarea lui Clifford A. Wilson, *Jesus the Maşter Teacher* (Grand Rapids: Baker, 1974), a lui Joseph A Grassi, *Jesus As Teacher: A New Testament Guide to Learning the Way* (Winona, Minn.: St. Mary's, 1978) şi a lui Cari W. Wilson, *With Christ in the School of Disciple-Building* (Grand Rapids: Zondervan, 1976). Lucrarea lui Lawrence O. Richard A *Theology of Christian Education* (Grand Rapids: Zondeivan, 1975) reprezintă unul din cele mai bune tratate evanghelice despre educaţia creştină. Această lucrare nu susţine însă că ea prezintă exhaustiv activitatea lui Isus ca învăţător. *Education That îs Christian,* prodigioasa carte scrisă de Lois E. LeBar, ed. rev. (Old Tappan, N.J.: Revell, 1981), este o lucrare de o deosebită calitate despre metodele învăţătorului.
23. Edwaid L. Hayes, „Reconstruction in Christian Education - A Problem of Purpose", *Action,* September 1966, pag. 11.
24. Frank E. Gaebelein, A *Varied Harvest* (Grand Rapids: Eerdmans, 1967), pag. 160.
25. Elmer H. Wilds and Kenneth V. Lottich, *The Foundations of Modern Education,* ed. 3-a (New York: Hoit, Reinehart, and Winston, 1961), pag. 103.
26. Donald Guthrie, Jesus", în ed. Elmer L. Towns, A *History of Religious Educators* (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 36.

27. Robert C. Worley, *Preaching and Teaching in the Earliest Church* (Philadelphia: Westminster, 1967), pag. 135, 142. Vezi şi Klaus Wegenast, „Teach", în ed. Colin Brown, *New International Dictionary of New Testament Theology*, 3 voi. (Grand Rapids: Zondervan, 1978), 3:7640.

28. Lawrence O. Richards, A *Theology of Christian Education* (Grand Rapids: Zondervan, 1975), pag. 132-35; şi Lawrence O. Richards and Clyde Hoeitdke, A *Theolog) of Church Leadership* (Grand Rapids: Zondervan, 1980), pag. 103-10.

29. Lee Magness, „Teaching and Learning in the Gospels: The Biblical Basis of Christian Educarion", *Religious Education 70,* no.6 (Nbvember-December 1975); 629-35.

30. Grassi, *Jesus As Teacher*, pag. 6l.

31. Richards and Hoeldtke, pag. 260.

32. C. B. Eavey, *History of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag. 80-81.

33. William Barclay, „A Comparison of Pauî's Missionary Preaching and Preaching to die Church", în ed. W, W. Gasque şi R. P. Martin, *Apostolic History and the Gospel* (Grand Rapids: Eerdmans, 1970), pag. 165-170.

34. Richard N. Longenecker, „Paul", în Towns, pag. 51.

35. Guthrie, în Towns, pag. 37.

4

Educaţia creştină în Biserica Primară

Părinţii Bisericii şi primii apologeţi creştini au manifestat un interes profund şi practic pentru educaţie. Cristos a poruncit Bisericii să înveţe şi să răspândească vestea cea bună. Urmaşii lui Isus trebuia să meargă, să facă ucenici din toate neamurile, să-i boteze şi să-i înveţe (Matei 28:19-20). A face ucenici era imperativul central faţă de a merge, a boteza şi a învăţa, care descriau ceea ce cuprindea acţiunea de a face ucenici, învăţătorul a afirmat clar că credincioşii trebuie să îndeplinească această misiune sub îndrumarea şi împuternicirea Duhului Sfânt. Ei au făcut aceasta cu atâta entuziasm şi abandon încât mulţi dintre ei şi-au dat viaţa pentru credinţă. Apostolul Petru i-a avertizat să nu se lege prea puternic de lucrurile pământeşti, să nu uite că trebuie să trăiască în această lume ca nişte străini şi călători (1 Petru 1:17; 2:11).
Cu toate acestea, trebuie, de asemenea, recunoscut că tăierea cordonului ombilical al iudaismului a fost o bătălie colosală. După o luptă scurtă dar înverşunată, Evanghelia şi învăţătura ei aducătoare de libertate (loan 8:32) s-a răspândit, fără a ţine seama de rasă sau poziţie socială.
Unii membri ai comunităţilor creştine erau aristocraţi, oameni bogaţi şi culţi, cu funcţii înalte, chiar în casa imperială. Pe de altă parte, mulţi dintre ei erau săraci, provenind din rândul sclavilor sau al soldaţilor din armata romană. Femeile aveau un rol important, ca şi bărbaţii. Căci Evanghelia era universală, ea nu era numai pentru bărbaţi, ci şi pentru femei, nu numai pentru evrei, ci şi pentru neamuri, nu numai pentru

bogaţi ci şi pentru săraci, pentru oricine şi

oriunde s-ar afla... Noile comunităţi ale creştinilor erau scenele unor experienţe spirituale extraordinare. Bărbaţi şi femei, eliberaţi de prejudecăţi şi de capcanele trecătoare cum ar fi: culoarea, rasa, clasa, averea şi prestigiul, stăteau gata să primească puterea pe care ei, şi alţii ca ei, nu o cunoscuseră niciodată până -atunci. în Biserica Primară, cam până prin anul 125 d.Cr., creştinii trăiau libertatea din plin şi două dintre primele ei descoperiri au fost această libertate, despre care am vorbit, şi acest nou sentiment al puterii. Documentele timpurii ale Noului Testament abundă în ecouri ale acestei puteri şi ale modului în care venea ea. Evanghelia a venit. „îmbrăcată în putere şi în Duhul Sfânt".[1]

Libertatea în Isus a fost şi este o experienţă care te însufleţeşte. Societatea creştină timpurie era extraordinar de puternică şi Vechiul Testament avea doar o valoare parţială ca manual de lucru. Sute de întrebări se iveau aproape peste noapte. Cum urma să trăiască comunitatea de creştini? Trebuia ca modelul ei să fie viaţa în comun? Ce structuri organizatorice trebuia acceptate? Ce relaţii trebuia să aibă ei în adunare? întoarcerea lui Cristos fiind iminentă, era oare înţelept să se mai căsătorească? însemna oare libertatea creştină că ei nu mai trebuia să ţină Sabatul şi să dea zeciuială?

Lupta cu aceste întrebări şi cu multe altele alcătuieşte conţinutul epistolelor din Noul Testament şi al altor

scrieri creştine primare. Când noii creştini din secolul I au întâmpinat aceste probleme, fără un precedent care să îi îndrume, învăţarea şi predicarea în Biserica Primară a primit o nouă perspectivă şi o altă importanţă. în biserici au apărut excese de toate felurile. Dar aceste exagerări nu au fost unice, specifice doar pentru timpul lor. Epistolele rămân permanent valabile în relevanţa lor şi pentru Biserica de astăzi.
Apostolii lui Cristos au jucat un rol deosebit de strategic în acea perioadă problematică dar dinamică. Paveî, strălucitul teolog pregătit de Dumnezeu într-un mod atât de unic, a avut o importanţă fără egal pentru Biserica aflată la începuturile ei. Unicitatea lui şi disponibilitatea lui de a călători, înţelegerea Vechiului Testament prin învăţătura dată de talentatul Gămăliei, totala lui dăruire faţă de îsus Cristos şi lucrarea revelatoare a Duhului în propria lui experienţă, l-au pregătit pe Pavel să fie apt pentru rolul său de învăţător-teolog al Bisericii. învăţăturile celorlalţi apostoli au dat o stabilitate şi o îndrumare deosebită Bisericii în faşă, slujind ca o completare necesară procesului de evanghelizare care se făcea prin predicare şi mărturie personală. Dar, când ne gândim la relaţia dintre învăţare şi predicare, trebuie să observam cu atenţie încă o dată ceea ce spune Worley. Criticând teoria lui C. Ii. Dodd, care susţine că predicarea este o activitate misionară exclusiv primitivă, Worley sugerează că o separare radicală dintre predicare şi învăţare nu poate fi justificată din practicile din Biserica Primară.

Conducătorii Bisericii Primare şi evreii din perioada inteitestamentală de
dinaintea lor, au folosit alternativ cuvintele „predicare" şi „învăţare", pentru a
se referi la o mare diversitate de activităţi, una dintre ele fiind prozelitismul
misionar. în sinagogi, în temple, în case, în grădini, pe străzi, pe munţi şi pe
malurile lacurilor avea loc atât o activitate de predicare cât şi de învăţare.
Studiul folosirii cuvintelor predicare şi învăţare arată că se poate dovedi în mod
substanţial că învăţarea este o activitate misionară şi că este un cuvânt mult mai
cuprinzător, care include în înţelesul ei general şi sensul predicăm. Nu s-au
găsit deosebiri semnificative între conţinutul cuvintelor predicare şi învăţare.[2]
înclinaţia majoră a Bisericii contemporane pentru învăţătură nu trebuie
să permită ca evanghelizarea să devină de importanţă secundari. Tânăra
Biserică nu a pierdut acel echilibru delicat care pare astăzi atât de greu
de realizat.
în separarea noţiunilor de predicare şi de învăţare, elementul cel mai uşor şi cel mai frecvent omis este acela al evanghelizării. Aceasta ar trebui să stea în centrul activităţii de învăţare-predicare din cultura noastră... învăţătorii-predicatori din Biserica Primară nu

erau preocupaţi în primul rând de educarea unei persoane în lumina credinţei. Era în joc ceva mai mult decât comunicarea lucrurilor pe care ie-a spus Isus, sau a ceea ce se spunea despre El. In comunitatea creştină de după înviere, învăţarea-predicarea era modul de comunicare a creştinismului către creştini şi necreştini în diferite contexte, prin interpretarea tradiţiei şi interpretarea lucrărilor lui Isus, a persoanei Sale şi a ceea ce El a zis, prin folosirea unei varietăţi de metode, idei şi practici din diferite surse, cu scopul ca cei care au auzit să primească viaţa... în Cristos.*

Educaţia şi Apostolii

în secolul întâi învăţătura se primea în două locuri: în întâlnirile creştine şi în familiile creştine. Credincioşii aveau trei feluri de întâlniri. Primul fel de întâlnire era pentru învăţarea Scripturii în scopul edificării. Edificarea cuprindea elemente de închinare, învăţare şi părtăşie. Aceste întâlniri constau din rugăciune, cântări, citirea scrisorilor apostolice, învăţătură şi, ocazional, revelaţii profetice.

Al doilea fel de întâlnire era masa comună sau masa dragostei, care era urmată de Cina Domnului. Masa era o expresie de părtăşie şi de grijă unii pentru alţii. închinarea era mobilul major a! Cinei Domnului, de vreme ce frângerea pâinii în sfântă comuniune era punctul culminant al închinării Bisericii.

Deşi era caracterizată de solemnitate, Masa Domnului era o ocazie de sărbătorire plină de bucurie şi de mulţumiri şi ea era minunat de potrivită pentru învăţătură, câtă vreme apostolii înţelegeau închinarea în

termeni de învăţare şi nu în termeni estetici. Un al treilea fel de întâlnire avea loc când comunitatea de creştini avea de rezolvat probleme curente. Disciplina

creştină, care nu era proprie doar puterii şi purităţii închinării, caracteriza şi întâlnirile de rezolvare a problemelor curente.

Familia creştină era al doilea din cele două locuri în care învăţarea ocupa un loc proeminent. Familia creştină din secolul întâi era puternic influenţată de învăţăturile Vechiului Testament. Trebuie să pătrundem puţin în atmosfera secolelor de dinainte de Isus pentru a simţi acea *Sitz im Leben* (situaţie de viaţă).

Nici o naţiune nu a aşezat copilul în centru, aşa cum au facut-o evreii. Copilul era cea mai importantă persoană din comunitate. Rabinul Iuda cel Sfânt a spus: „Lumea există doar datorită respiraţiei copiilor de şcoală".[4] Evreul era convins că, dintre toţi oamenii, copilul este cel mai de preţ în ochii lui Dumnezeu. De aceea, educaţia ocupa un loc de frunte pe lista lor de priorităţi. Iosif Flaviu scria: „Pământul nostru este bun şi noi îl lucrăm cât putem mai bine, dar marea noastră ţintă este educaţia copiilor noştri".[5] Educaţia evreiască era în întregime o educaţie religioasă. Scriptura era unicul manual, întregul învăţământ primar era pregătirea pentru citirea Cărţii iar întregul învăţămînt mediu şi superior se concentra asupra citirii şi studierii Legii.

Dar, cu secole mai înainte şi în timpul înălţării lui Mesia, conceptul crucial al educaţiei evreieşti era că

familia este centrul absolut al educaţiei. La evrei, şcolile erau importante, dar familia era de o importanţă fără egal. Isidore Epstein scrie: „în nici o altă religie nu s-a pus un accent mai puternic ca în iudaism pe datoria părinţilor de a-şi instrui copiii". în concepţia lui, şcoala rămâne „un ajutor al familiei".[6] Aşa că, responsabilitatea educării copiilor apăsa direct pe umerii părinţilor şi atunci când au existat şcoli ca şi pe vremea când nu se înfiinţaseră încă (Deuteronom 4:9; 6:7; 20; 11:19; Proverbe 1:8; 6:20). Nu se ducea lipsă de şcoli, dar acest fapt nu îi absolvea pe părinţi de responsabilitatea lor de a-şi creşte copiii pentru a-I sluji lui Dumnezeu.
Primii creştini au apărut într-o lume în care formele culturale erau predominant elenistice şi organizarea politică era romană. Având în urechi poruncile Vechiului Testament cu privire la creşterea copiilor, sarcina lor educativă avea două aspecte: (1) de a da învăţături care să-i iniţieze pe copiii lor şi pe noii convertiţi în doctrina creştină, în concepţia despre lume şi modul de viaţă creştin; şi (2) de a-i ajuta să evalueze şi să reunească viaţa lor creştină cu ceea ce este mai bun din cultura seculară adunată în studiile retorice şi filizofice ale şcolilor păgâne.[7]
A doua parte a sarcinii lor era complicată datorită faptului că şcolile păgâne erau, în mod normal, singurele disponibile familiilor creştine din mediul urban. Acesta a fost unul din motivele pentru care cuvintele lui Petru cu privire la statutul lor de „străini" într-o cultură păgână, sunt

deosebit de mişcătoare. Scriitorul epistolei către Evrei le-a amintit cititorilor săi că Avraam era „străin... într-o ţară care nu era a lui" (11:9-10). Aceasta eiia situaţia creştinilor din punct de vedere educativ şi religios.
\ Mai există încă o dimensiune a acestei discuţii. în 1 Tesaloniceni 4:11-18 şi în 1 Corinteni 7:29-32 Pavel vorbeşte despre caracterul efemer al vieţii şi despre iminenta venire a lui Cristos. Tesalonicenii au părăsit activităţile obişnuite ale vieţii, iar Pavel i-a dojenit pentru atitudinea lor de oameni din „cealaltă lume". El i-a învăţat să lucreze, văzându-şi de treburi, gândindu-se însă permanent la posibila revenire a Domnului.
De obicei primii creştini nu se retrăgeau din lume. Găseai creştini în toate domeniile vieţii, dar exista o reticenţă faţă de implicarea în viaţa publică şi acceptarea slujbelor publice. Deşi ei nu s-au izolat de societate, ei nu se simţeau pe deplin membrii societăţii. Doar rareori intra vreunul dintre ei în administraţia publică. Această atitudine a afectat concepţia lor despre educaţia pe care le-o oferea societatea seculară.

Educaţia şi Părinţii Bisericii

Din nefericire, şi ca un mecanism defensiv, s-a dezvoltat o mândrie în acest anti-intelectualism deliberat. Fără să vrea, Origene a trebuit să admită că învinuirea adusă de Celsus, cum că creştinii erau: „oameni neinstruiţi, servili şi ignoranţi"[8], era adevărată. Iustin Martirul a susţinut că de la cei neinstruiţi, care sunt înţelepţi şi se încred în Dumnezeu, se pot învăţa cele mai profunde învăţături.[9] Tatian, care detesta cultura greacă, a insistat

susţinând că creştinii au respins concluziile care se bazau doar pe înţelepciunea umană[10] Irineu a reamintit turmei lui Dumnezeu că nu s-au întors la Cristos marii preoţi şi conducătorii, ci mai degrabă cerşetorii, surzii şi orbii." Tertulian a declarat ci atunci când Platon a spus că creatorul universului nu este uşor de descoperit şi că atunci când este găsit, este găsit cu greutate, el explica oamenilor: „Orice salahor creştin îl şi găseşte şi îl şi prezintă pe Dumnezeu".[12] Aşa că un timp, creştinii au fost consideraţi nişte oameni simpli şi needucaţi. Ei îndurau criticile mulţimii şi chiar le întâmpinau cu bucurie. Cuvintele lui Pavel cu privire la înţelepciunea lumii erau frecvent citate. Conform standardelor umane, printre creştini nu erau mulţi oameni inteligenţi, influenţi sau de viţă nobilă (1 Corinteni 1:19-20, 26-29). Dar aceasta, nu e totul. Faptul că creştinismul poate fi înţeles şi primit de cel mai umil şi mai simplu sfânt, face parte din geniul Evangheliei. Cu toate acestea, unii conducători ai Bisericii, cum era Origene, nu erau deloc mulţumiţi de imaginea nonintelectuală a creştinismului. Origene ar fi fost mai fericit dacă toţi oamenii ca el ar fi devenit filozofi în adevăratul sens al cuvântului. El nu dispreţuia învăţătura, dar nici nu se

mândrea cai ignoranţa. De fapt, când apologeţii sunt citiţi în mod critic, ei dovedesc că ei înşişi au avut o educaţie solidă în clasicii pe care/îi condamnau.
¥..
Unul dintre factorii care au încurajat răspândirea creştinismului a fost limba şi cultura unificată, cel puţin

în oraşe, din Italia şi până în India. Pavel şi alţii dintre primii creştini au putut folosi limba greacă pentru răspândirea Veştii Bune. Trei sute de ani de pace, *Pax Romana,* a înlesnit libertatea de călătorie pe drumurile romane şi sub protecţia roniană. Datorită faptului că oamenii simpli şi fără educaţie au putut înţelege şi crede Evanghelia, ea s-a răspândit în toate straturile sociale. Aceasta a ajutat, de asemenea, ca tânăra Biserică să nu mai depindă exclusiv de clerul profesionist. Mişcarea a primit într-adevăr un mare avânt prin persecuţia din Ierusalim, care i-a forţat pe mulţi dintre creştini să părăsească oraşul, în timp ce apostolii au rămas la Ierusalim (Faptele Apostolilor 8:2-3).
La început, creştinii au fost consideraţi o sectă iudaică şi, de fapt, ei au folosit sinagogile, atât cele din ludeea cât şi cele din afara Iudeii, ca centrele primordiale ale evanghelizării. Fiecare creştin era atât predicator cât şi misionar. Primii creştini erau cunoscuţi pentru puternicele şi lucidele lor convingeri doctrinale şi etice, în ciuda acuzaţiilor grăitoare şi usturătoare aduse de Pavel în unele din epistolele sale.
însă forţe puternice şi respingătoare militau împotriva creştinismului. Păgânismul era încă puternic prezent şi îi oprea pe oameni de la creştinism. Corupţia morală continua să înflorească. Isus, Pavel şi Petru au fost executaţi de puterea civilă şi mulţi li s-au alăturat lor, murind pentru credinţă. Persecuţiile au devenit şi mai mari în secolul al li-lea şi al ITI-lea d.Cr., dar Biserica creştea în ciuda acestora.
La începutul secolului al II-lea, în timp ce în afara

Bisericii păgânismul şi corupţia morală înfloreau, în sânul Bisericii au început să apară concepţii doctrinale dăunătoare. Păcatul şi greşelile din biserică erau întotdeauna mai de temut decât răul din afară. Gnosticismul, marcionismuî şi arianismul erau câteva dintre mişcările controversate care ameninţau Biserica. Pe măsură ce Biserica creştea, oameni din medii diferite trebuia să facă faţă unei diversităţi de moduri de gândire, obiceiuri şi culturi. Dumnezeu, în providenţa Sa divină, a făcut ca persoane deosebit de talentate să devină creştini şi să se opună cu putere acelor influenţe compătoare. Aceşti gânditori şi scriitori au apărat credinţa împotriva atacurilor populare şi a acuzaţiilor mai sofisticate. Unnează o scurtă prezentare care scoate în evidenţă unele contribuţii ale acestor Părinţi ai Bisericii, apologeţi şi apărători ai credinţei. Au fost aleşi doar patru dintre aceştia, dar ei sunt reprezentativi.

IRINEU (APROXIMATIV ÎNTRE ANII 140-200)

Mneu a devenit Episcop de Lyon în Galia de Sud. Dascălul lui Irineu a fcţst Polycarp din Smirna, care susţinea că mentorul său fusese apostolul Idan. în cel puţin două ocazii el s-a dovedit la înălţimea numelui său („împăciuitorul"): prima dată când a pledat în favoarea montaniştilor erau fanatici dar nu eretici şi a doua oară când a îndemnat la nevoia de'^reţinere şi toleranţă asupra disputei cu privire la data Paşteîui

Jrineu nu a pierdut niciodată contactul cu slujba sa de pastor misionar şi riici cu responsabilitatea sa de teolog. Unii l-au considerat o figură plicticoasă a conducerii

Bisericii datorită detaliului său obositor în respingerea gnosticilor. Cu toate acestea, cele cinci volume monumentale ale sale împotriva gnosticismului şi lucrarea -*Dovada pndkării apostolice,* d carte educativă care descrie cum a împlinit credinţa creştină Vechiul Testament, au fost contribuţii doctrinale foarte importante. El şi-a dat seama că Evanghelia şi ideile omeneşti din oricare veac sunt incompatibile şi că revelaţia divină nu trebuie adaptată sau compromisă. Ca pastor şi teolog el ştia că faptele credinţei trebuie apărate şi de aceea a pus un mare accent pe baza istorică a documentelor Noului Testament. Ei a avut ferma convingere că lucrarea de învăţare este instrumentul de zidire a
Bisericii.
Bromiley consideră că Irineu ar putea fi cu încredere numit primul
teolog de talie din Biserica postapostolică,
în multe din scurtele sale capitole el concentrează mai multă hrană pentru cuget decât o fac scriitorii de mai târziu în capitolele lor mult mai lungi. Chiar dacă s-ar putea ca cineva să nu fie de acord cu ceea ce spune e! sau să nu-i placă modul în care spune acel lucru, el"nu ne lasă deloc să ne îndoiai că tema lui este, de fapt, aceea la care trebuie cugetat şi care trebuie lămurită... El reuşeşte să ajungă la o lucrare teologici emoţionantă care a stimulat de-a lungul secolelor atât gânditori recunoscuţi precum şi Biserica.[15]
IUSTIN MARTIRUL (APROXIMATIV ÎNTRE AMU 100-165) în tinereţe Iustin a căutat adevărul în filozofie.

în cartea sa *Dialog cu Trifon,* el descrie în linii mari căutările sale spirituale şi cuprinde! cunoştinţele sale filozofice unice. înainte de a deveni creştin, filozofia constituia pentru el cea mai mare bogăţie, iar filozofii erau pentru el oameni cu adevărat sfinţi. După discuţii serioase cu un stoic, apoi cu cineva pe care el îl recunoaşte ca fiind un peripatetic, apoi cu un pitagorean şi în final cu un platonist, el a simţit ca se apropie tot mai mult de adevăr. Cel puţin platonistul i-a vorbit despre viziunea lui Dumnezeu. Dar un creştin mai în vârstă i-a zdruncinat platonismul, arătându-i lui Iustin că în Vechiul Testament se vorbeşte despre Cristos. Convertirea lui în jurul vârstei de 30 de ani 1-a făcut să simtă că în Cristos
cate

el a ajuns la o filozofie desăvârşită.
/
Cu toate că bogata sa pregătire 1-a înzestrat cu metode, tehnici *kt* argumente, el a fost constant ispitit să „filozofeze Evanghelia sau tjtel puţin să o pună în cadrul primejdios al înţelegerii şi prezentării filozofice'l[u] Filozofia lui Iustin a fost eclectică, nu în sensul căutării de a reconcilia totul, ci în sensul considerării revelaţiei biblice ca fiind criteriul adevărului şi a acceptării întregii filozofii care este în concordanţă cu ea. El nţa a adoptat o stratagemă teologică deliberată de adaptare a mesajului său la ascultătorii săi, dar zelul său misionar a avut tendinţa de a depăşi înţelepciunea sa teologică '[5] De

exemplu, el a încercat să arate că Platon a învăţat de la Moise misterul trinităţii şi că paralelele păgâne ale adevărului biblic pot fi explicate ca imitaţii diabolice. Scrierile lui Iustin sunt pline de putere şi înflăcărare. Ele apelează la raţiune, însă poartă amprenta neliniştitoarei ameninţări a persecuţiei. Scrierea sa *Prima Apologie* a fost adresată împăratului. Ea a încercat să clarifice pretenţiile doctrinaîe şi etica creştinismului.[1]* Nimeni nu poate să-1 acuze că el ar fi diluat Evanghelia. El a învăţat-o şi a predicat-o cu entuziasm şi a folosit stilul de prezentare cu care el era cel mai obişnuit, învăţătura lui aduce exemple excelente despre modul în care primii creştini interpretau Biblia. Nu ni se spun multe lucruri despre şcoala catehetică din Roma la care preda el. Trebuie să fi fost un dascăl irezistibil. Iustin a fost cel mai mare apologet al Bisericii Primare. El se afla în plină activitate când a fost martirizat în Roma, în jurul anului 165. TERTULIAN (APROXIMATIV ÎNTRE ANI! 160-220)
Dacă Iustin Martirul a apărat cu pasiune folosirea filozofiei în discuţia teologică, Tertulian s-a opus ei cu vehemenţă. Tatian a fost singurul care a criticat filozofia mai deschis decât el. Iată modul în care îşi exprima el dezacordul:
Ce asemănare există între filozof şi creştin, între ucenicul Greciei şi ucenicul cerului, între cel care se ocupă cu renumele şi cel care se ocupă cu mântuirea, între cel care făureşte cuvinte şi cel care face fapte, între cel care zideşte lucrurile şi cel care le distruge, între prietenul şi duşmanul erorii, între cel care corupe

adevărul şi cel care îl susţine şi îl restabileşte, între cel care îl fură şi cel care îl apără?[17]
Tertulian îşi continuă acuza la adresa filozofiei cu acest renumit paragraf:
Ce legătură este într-adevăr între Atena şi Ierusalim? Ce înţelegere este între Academie şi Biserică? Sau între eretici şi creştini? ... La o parte cu toate încercările de a crea un creştinism pestriţ alcătuit din elemente stoice, platonice şi dialectice! Nu ne mai trebuie nici o cercetare curioasă după ce îl avem pe
\ \
\

\ Isus Cristos, nici o investigare după ce ne-am bucurat de Evanghelie! O dată ce \ avem credinţa noastră, nu mai dorim nici o altă credinţă![18]
(ţţuintus Septimius Florens Tertullianus a fost un om al extremelor. Deşi a scris cu multă vigoare împotriva filozofilor, propriile sale lucrări demonstrau cât de familiar era el cu scrierile lor. El era încântat să le răspundă cu agerimea lui sarcastică şi la nevoie foarte profundă şi erudită. La oameni ca Tertulian se referea Barclay când spunea: „Este bine să ne reamintim faptul, uimitor la început, că în Imperiul Roman nu a existat vreun alt grup de oameni mai bine instruiţi ca apologeţii creştini. Nu este nici unul printre ei care să nu fi putut avea o carieră strălucită în viaţa seculară, şi mulţi dintre ei au şi avut o astfel de carieră".[19] Tertulian era avocat cu o mare reputaţie când s-a întors la Cristos ca om matur. Anii lui de tinereţe au fost marcaţi de imoralitate

şi adulter, fapt ce poate explica atitudinea sa ascetică şi legalistă faţă de conduita creştină. într-adevăr, concepţiile sale stricte l-au determinat să intre în rândurile montaniştilor.
Scrierile lui Tertulian au fost dominate de trei teme: atitudinea creştinismului faţă de statul şi societatea romană, apărarea teologiei corecte împotriva ereziilor şi comportarea morală a creştinilor. în lucrarea sa *Apologia* el a pledat eficient pentru îngăduinţa societăţii faţă de Biserică. El a marcat marcionismul cu cinci volume pătrunzătoare. Tertulian a privit direct problema unui standard teologic în contrast cu gnosticismul vag şi fără nici o direcţie. El a recunoscut ca piatră de încercare tradiţia apostolică de concentrare asupra „Scripturii, a regulei credinţei, şi a învăţăturii bisericilor apostolice". Totuşi, pentru el, ea se baza în cele din urmă pe revelarea lui Dumnezeu în Cristos.
Tertulian a fost polemic şi necruţător. El a acceptat ca fiii creştinilor să meargă la şcoala păgână prin forţa lucrurilor, dar a refuzat să accepte ca creştinii să predea în aceste şcoli. Biserica nu a urmat sfatul său de a le interzice creştinilor profesia de dascăl. El a criticat botezul copiilor, a adoptat un ascetism extrem şi a interzis creştinilor să participe la orice fel de distracţii publice. El a militat puternic pentru o mai mare stricteţe în ceea ce priveşte disciplina bisericii, recăsătorirea şi postul. Tertulian a fost un geniu literar, un scriitor de o splendidă bogăţie şi inventivitate. Datorită înclinării spre exagerare din scrierile sale, el trebuie citit contextual, înţelegând folosirea de către el a hiperbolei

retorice. Chiar dacă trecem cu vederea acest fapt, totuşi el se mai face vinovat de o serie de poziţii extreme şi nefundamentate biblic. Cu toate acestea, scrierile sale au fost mult folosite de succesorii săi direcţi, precum şi de scriitorii din secolele care au urmat.

6 Comanda nr. 40449

ORIGENE (APROXIAMTIV ÎNTRE ANII 185-254)

în jurul anului 179, Pantaenus, un filozof stoic convertit, a deschis o şcoală catehetică în Alexandria, marele oraş cosmopolit egiptean. Această metropolă, a doua ca mărime din Imperiu, avea una dintre cele mai frumoase biblioteci ale lumii antice. Din secolul al H-lea şi până în secolul al VH-lea ea a fost centrul creştinismului de limbă greacă. Iniţial s-a înfiinţat o „şcoală de pregătire" pentru convertiţii care se pregăteau să primească botezul creştin (catehumeni). Ulterior, sub Clement şi Origene, s-au mai adăugat, pentru cei mai bine pregătiţi şi dotaţi, ore de pregătire superioară chiar şi la obiectele seculare. După ani în şir de căutare a adevărului, extraordinar de talentatul Clement a devenit creştin sub influenţa lui Pantaenus. Pentru Clement şi Origene învăţătura păgână nu putea niciodată înlocui adevărul divin, dar ea îşi avea locul ei şi nu trebuia niciodată urâtă sau dispreţuită. Sub presiunea persecuţiilor, învăţatul Clement a trebuit să părăsească Alexandria. Origene, care i-a luat locul, a devenit cel mai mare savant şi cel mai prolific autor al Bisericii Primare.

Acest gânditor profund s-a născut într-o familie creştină

în oraşul Alexandria. Tatăl său a fost profesor şi el i-a dat lui Origene învăţătură temeinică în cultura greacă. în fiecare zi fiul trebuia să memoreze pasaje din Scriptură. Când Origene avea doar l6 ani, tatăl său a fost martirizat şi, fiind cel mai mare dintre cei şase copii, el a trebuit să asigure familiei sale sprijinul material. El a deschis o şcoală de gramatică. Vasta lui erudiţie a fost recunoscută imediat şi reputaţia sa a crescut. La vârsta de 18 ani el a fost numit conducătorul şcolii din Alexandria. Origene a renunţat să mai predea materiile seculare şi s-a concentrat asupra responsabilităţii sale primordiale, asupra scrierilor sacre. El s-a implicat, de asemenea, ca laic, în activitatea de predicare. Acest fapt, precum şi acceptarea de a fi ordinat ca preot au fost cauza blamării lui de către episcopul Demetrius. El a părăsit şcoala catehetică şi a început să lucreze ca profesor la şcoala din Cezarea.

Vasta învăţătură a lui Origene şi deschiderea sa către ceea ce avea mai bun cultura seculară a fost transmisă cu multă eficienţă elevilor săi. Grigore Taumaturgul, eminentul său elev din Cezarea, descrie vasta programă de care puteau dispune elevii şi ne face să înţelegem filozofia educativă a lui Origene.

Nu ne era interzis nici un obiect de studiu, nimic nu ne era ascuns sau interzis. Aveam voie să cunoaştem orice doctrină, barbară sau greacă, cu lucruri spirituale şi seculare, divine şi umane, să analizăm cu toată încrederea, să cercetăm întregul cerc de cunoştinţe şi să ne saturăm bucurându-ne pe deplin de toate plăcerile sufletului.[20]

Pe lângă edificatoarea scrisoare a lui Grigore către Origene, mai există una scrisă de Origene către Grigore. Ele lămuresc cum înţelege un mare dascăl procesul formării în elevii lui a „convingerii ferme că noţiunea greacă de educaţie *(paidea)* nu numai că poate exista împreună cu revelaţia creştină dar îşi şi găseşte în ea adevărata împlinire".[21] Este o imagine interesantă a modalităţilor prin care profesorii creştini remarcabili fac cunoscute elevilor lor marile concepte. Origene ştia cum să-i motiveze pe elevi.
Origene a dus o viaţă ascetică. El a avut o prodigioasă capacitate de lucru şi, mai târziu în viaţă, el a scris după cât se pare după un program constant. El a conceput programe şcolare atât pentru elevii obişnuiţi cât şi pentru elevii eminenţi. Origene a folosit cele trei stadii ale lui Clement de credinţă, cunoaştere şi dragoste şi propria lui teorie despre cele trei nivele de sens în orice text biblic: sensul literal, aplicarea morală pentru suflet şi sensul alegoric sau spiritual. Aceste stadii şi nivele au devenit cunoscute ca prezentarea alexandrină, mai ales teoria alegorică a lui Origene de interpretare biblică. Teoria interpretării alegorice s-a răspândit de atunci ca o plagă în Biserică. Origene a citat foarte mult Scriptura şi totuşi s-a angajat în speculaţii care nu se sprijineau decât pe argumente foarte slabe. El a scris *Eexapla,* cea mai frumoasă lucrare de cunoştinţe biblice a Bisericii Primare. Lucrarea sa majoră de teologie, *Primele principii,* a prezentat doctrinele creştine de bază într-un

mod sistematic. Scrierile lui Origene au dominat gândirea teologică din secolele al HUea şi al JV-lea. Nu este surprinzător deci că, deşi el a fost prezentat ca unul care şi-a adus contribuţia la credinţa adevărată, a fost totuşi „condamnat ca fiind un izvor de erezie".[22]

Educaf ia în primele şcoli creştine

Apotolul Pavel i-a sfătuit pe părinţi să nu îi întărâte ia mânie pe copiii lor ci să îi crească „în mustrarea şi învăţătura Domnului" (Efeseni 6:4). în primul deceniu al secolului I, Ignaţiu din Antiohia a repetat acest sfat şi a rnai adăugat că copiii trebuie să înveţe Scriptura şi o meserie. în acea vreme rareori se înfiinţau şcoli în afara oraşelor, ele erau de obicei conduse de către păgâni, şi erau numai la îndemâna băieţilor din familiile bogate, în mod ideal, deci, educaţia era dată acasă de către părinţi. Trebuie amintit, de asemenea, că primii creştini aduceau cu ei din iudaism un respect pentru învăţătură şi tradiţie în care ştiinţa de carte era dobândită, în primul rând, pentru a studia Scripturile şi, în al doilea rând, în scopuri seculare. Cultura lumii mediteraniene fiind puternic influenţată de greci şi de romani, exprima clar religii şi poziţii filozofice şi religioase

păgâne.

ŞCOLILE CATEHUMENICE

Pe măsură ce adulţii deveneau urmaşi ai lui Isus Cristos, ei aveau o deosebită nevoie să fie învăţaţi doctrina biblică. Cu timpul, Biserica a început să pretindă ca noii creştini să fie supuşi timp de câţiva ani la o perioadă de

probă înainte de a primi botezul şi de a lua Cina Domnului. Ei erau învăţaţi de prezbiterii Bisericii, de diaconi sau laici (ca Origene), de obicei în casele învăţătorilor lor. Cunoscute ca şcoli catehumenice, ele funcţionau paralel cu adunările de închinare şi de învăţare care, începând din secolul al II-lea, aveau două părţi clar diferenţiate. Charles Gresham rezumă bine acest lucru:

Prima dintre ele era cunoscută ca misa catecrîumenus, sau liturghia catehumenilor. Acesta era un serviciu de învăţare după mcdelul slujbelor din sinogogi în iudaism. Cei care erau pregătiţi în vederea botezului, cunoscuţi drept catehumeni, aveau voie să participe la această parte a serviciului. Aceşti catehumeni erau cunoscuţi sub numele de *ascultători.* După această parte a serviciului de închinare, *ascultătorii* plecau, iar credincioşii botezaţi rămâneau la misa fidelium, liturghia credincioşilor. Aici se sărbătorea taina sfântă a Cinei Domnului.[23]

CB. Eavey continuă această discuţie referindu-se la trei clase sau categorii de catehumeni, dintre care prima era cea a *ascultătorilor,* care primeau doar o pregătire doctrinală elementară. A doua clasă era cea a *celor care tngenunchiau,*

care rămâneau la rugăciune după ce se retrăgeau ascultătorii. Ei primeau mai multă învăţătură şi trebuia să dovedească prin felul lor de viaţă că meritau să intre în ultima etapă a perioadei de probă. Cei din a treia clasă erau numiţi *ai aleşi* şi primeau o temeinică pregătire doctrinală, liturgică şi ascetică în vederea

primirii botezului.[24]
Şcolile catehumenice au constituit prima formă de educaţie a Bisericii Primare. Cei care erau instruiţi, sau catehumenii, erau copii de-ai credincioşilor, evrei adulţi precum şi convertiţi dintre neamuri. Cuvintele *catehism* şi *catehumen* provin dintr-un cuvânt grecesc care înseamnă „a informa" sau „a instrui" *(katecheo).* Luca a folosit acest cuvânt de patru ori cu ambele sensuri. Pavel 1-a folosit în Romani 2:18, 1 Corinteni 14:19 şi în Gaiateni 6:6 „exclusiv cu sensul de a instrui pe cineva cu privire la conţinutul credinţei".[25]
Aceste şcoli dădeau învăţătură sistematică celor care se pregăteau pentru a primi botezul creştin. Programa de studiu cuprindea Didahiile, Păstorul din Hermas şi multe alte scrieri ale unor oameni ca Irineu, Ciprian, Iustin Martirul şi Teofil. De altfel, dezvoltarea morală şi spirituală a catehumenilor era considerată ca fiind mai importantă decât transmiterea

conţinutului. Doar când viaţa lor dădea dovadă de maturitate în credinţă, ei erau acceptaţi pentru a fi botezaţi şi intrau în rândul credincioşilor.
învăţătura catehumenică a atins apogeul între anii 325 şi 450, dar ea a continuat şi în secolul al V-lea.
După anul 450 învăţătura s-a deteriorat. Răspândirea pe scară tot mai largă a practicării botezului copiilor a contribuit în mare măsură la deteriorarea ei. Botezul copiilor a făcut ca instruireasistematică în adevărul creştin de bază să nu se mai facă înainte de botez ci după botez. Biserica nu a creat un serviciu special de

instruire a copiilor care li se năşteau celor din Biserică şi care erau botezaţi la naştere sau în copilărie. Se considera că familia creştină era cea care trebuia să îndeplinească această sarcină. Multe predici şi tractate îi avertizau pe părinţi asupra acestei îndatoriri. Unii dintre Părinţii Bisericii au mers atât de departe încât i-au sfătuit pe părinţi să-şi dea copiii la mănăstire pentru a fi educaţi. Alături de schimbarea rezultată în urma botezului copiilor, dificultatea învăţării convertiţilor adulţi a crescut ca urmare a alianţei dintre stat şi Biserică.[26]

Elemente ale învăţăturii catehumenice au persistat printre noi până în ziua de astăzi. în multe zone misionare din lume se aplică o perioadă de probă, în care se dă învăţătură înainte de primirea botezului. Ţările din America de Nord îi pregătesc pe noii creştini în şcoala duminicală şi/sau în clase de studiu pentru noii membri ai bisericii. Totuşi, din nefericire, evaluarea atentă a maturităţii în credinţă a noilor creştini este deseori neglijată, în parte datorită temerii că procesul ar putea fi subiectiv şi datorită lipsei de profunzime spirituală a celor ce urmează să facă evaluarea.

ŞCOLILE CATEHETICE

înfiinţarea Şcolii Catehetice din Alexandria a fost o mare realizare. Pantaenus, fondatorul ei, a înfiinţat-o pe baze sănătoase. Clement şi Origene, succesorii săi, au prezentat Evanghelia cu mult talent şi în termeni respectabili în faţa unor oameni familiari cu cele mai înalte forme ale culturii greceşti. Respectabilitatea intelectuală era asigurată de savanţi de mare rafinament

cultural.
Şcolile catehetice au reprezentat abordarea ştiinţifică a creştinismului. O programă foarte vastă se realiza într-o atmosferă de libertate. Această abordare a pregătit calea, pentru o gândire înaintată şi un studiu avansat al teologiei. Cu timpul, unele dintre ele au devenit seminalii angajate în pregătirea preoţilor. Pe lângă cele din Alexandria, mai erau şi alte şcoli catehetice în Antiohia, Edessa, Cezarea, Nisibis, Ierusalim şi Cartagina. Cele mai importante nume legate de teologie din Antiohia au fost: Lucian, Diordorus, Theodor din Mopsuestia, Ioan Gură de Aur şi Theodoret, episcop de Cyrrhus.

Antiohia a reprezentat metoda aristoteliană de abordare a problemelor revelaţiei în contrast cu Alexandria, care îşi avea bazele în filozofia lui Platon. Şcoala din Antiohia a început cu faptele de viaţă, a folosit metoda inductivă, a acordat o mai mare atenţie lui Isus cel istoric şi a interpretat Scriptura mai degrabă din punct de vedere istoric decât alegoric.[27]
Şcolile episcopale, oficiale şi mănăstireşti au fost tangenţiale institutelor catehetice şi catehumenice. Ele alcătuiesc o parte din conţinutul unui capitol ulterior.

Educafia sub Constantin

Imperiul roman era foarte întins şi puternic. Una din stratagemele lui era tolerarea diferitelor religii şi secte cu condiţia ca acele grupuri să dea din când în când semne de închinare în faţa zeilor şi a guvernului.

împăraţii erau supăraţi să afle că dintre toţi ereticii, doar evreii şi creştinii refuzau să se supună acestor ordine. Cu toate acestea, cu excepţia barbarului Nero şi a altor câtorva, cei mai mulţi conducători au fost oameni de o anumită cultură şi toleranţă. Opoziţia la creştinism nu venea mai ales din partea conducătorilor ci din partea oamenilor. Maselor de oameni păgâni le displăcea „rezerva, superioritatea şi siguranţa creştinilor şi au cerut autorităţilor să-i pedepsească pe aceşti «atei» pentru insulta adusă zeilor... Din vremea lui Nero, legea romană pare să fi înfierat practicarea credinţei creştine ca pe o insultă capitală, dar sub majoritatea împăraţilor acest ordin a fost aplicat cu o neglijenţa deliberată".[28] în primele zile ale creştinismului, creştinii se bucurau de scutirea de a se închina împăratului, absolvire de care beneficiau evreii, dar când au apărut deosebiri între creştinism şi iudaism, s-a pierdut acest privilegiu special.
Creştinii au fost supuşi unei lungi serii de bine-cunoscute persecuţii. Pe măsură ce creştea Biserică, creştea şi lista martirilor. Persecuţiile sub Nero, Dedus (244-251), Valerian (253-260) şi Diocieţian (184-305) au fost dintre cele mai devastatoare. Diocieţian a emis patru edicte care erau acţiuni politice menite să obţină un sprijin mai entuziast din partea armatei sale, ai cărei membrii erau puternic anti-creştini. Decretele sale din 303 Şi 304 „porunceau distrugerea tuturor clădirilor bisericilor, confiscarea cărţilor religioase, demiterea creştinilor din guvern şi armată şi întemniţarea preoţilor... şi toţi creştinii să aducă jertfe zeilor

păgâni".[2']
Persecuţia lui Diocieţian a fost probabil cel mai mare test şi cel mai mare triumf al Bisericii. Pentru o vreme Biserica a slăbit, dar curând cei care îşi călcaseră cuvântul datorită presiunilor, au cerut să fie reprimiţi în biserică.

Durant încredinţează Biserica:
Nu există o dramă mai mare în istoria umană ca priveliştea oferită de o mână de creştini, batjocoriţi şi asupriţi de o succesiune de împăraţi, trecând prin toate încercările cu o tenacitate îndârjită, înmulţindu-se pe tăcute, aducând ordinea, în timp ce duşmanii lor generau haosul, luptând împotriva săbiei cu Cuvântul, împotriva brutalităţii cu speranţa şi, în cele din urmă, înfrângând cel mai puternic stat pe care 1-a cunoscut istoria. Cezar şi Cristos s-au întâlnit în arenă şi Cristos a învins.[30]
Pe de altă parte, Diocieţian a accelerat punerea accentului pe educaţie şi a construit vaste biblioteci. El a trimis, de asemenea, învăţaţi la Alexandria pentru a transcrie textele clasice de acolo şi a aduce copiile lor la bibliotecile din Roma. Diocieţian a reorganizat imperiul după linii mai aristocratice în încercarea de a opri continuarea eroziunii, culturii greco-romane, care începuse să se destrame. Edictele anterior menţionate făceau parte din acest plan. Diocieţian a împărţit imperiul în două părţi: Imperiul de Răsărit şi cel de Apus şi a stabilit un model administrativ pentru secolele următoare care a afectat şi Biserica. Această împărţire a grăbit Războiul civil.

După retragerea lui Diocieţian în Dalmaţia (pe coasta Iugoslaviei moderne), Constantius a fost succesorul său în apus şi Galerius a stăpânit peste partea de răsărit. După moartea tatălui său, Constantin a preluat conducerea părţii de apus. Maxentius, fiul predecesorului lui Constantius, s-a ridicat împotriva lui Constantin şi a fost înfrânt în faimoasa bătălie de la Podul Milvian din anul 312.
în 313 Licinius, succesorul lui Galerius, şi Constantin au emis edictul de la Miîan, care proclama toleranţa atât faţă de creştini cât şi faţă de păgâni. Ulterior Licinius s-a întors împotriva creştinilor şi Constantin a folosit o serie de situaţii pentru a-1 provoca şi a-1 învinge apoi pe Licinius în luptă. Constantin a devenit conducătorul suprem al imperiului 023) şi a continuat să-i trateze favorabil pe creştini. Fiii lui Constantin au continuat această atitudine şi, cu excepţia lui Iulian Apostatul 061-363), când în întregul imperiu s-a restaurat închinarea păgână, influenţa creştinilor a crescut pe baza sprijinului politic. în 381, Theodosius I a declarat creştinismul religie de stat şi a scos în afara legii ereziile şi religiile păgâne.
Aşa cum e de aşteptat, nu toate rezultatele acestei cotituri a evenimentelor au fost benefice pentru Biserică. Dezavantajele au depăşit avantajele. Fără discuţie, Biserica a ridicat standardul moral al societăţii: spectacolele cu gladiatori au fost eliminate din programul distracţiilor romane, demnitatea femeii a fost ridicată şi întărită, legislaţia romană a devenit mai dreaptă, sclavilor li s-a asigurat un tratament mai bun şi

răspândirea lucrării misionare s-a intensificat. Dar, în schimbul puterii, al protecţiei şi al ajutorului financiar, guvernul a pretins privilegiul de a interveni în problemele spirituale şi teologice.
Conciliul (Sinodul) de la Niceea din 325 a fost convocat de Constantin şi s-a ţinut în palatul imperial. Constantin a tras concluzia că Apusul şi Răsăritul erau dezbinate pe seama unor „fleacuri teologice" şi şi-a manifestat dorinţa ca cele două părţi ale imperiului să fie egal reprezentate. Ambiţiile lui nu s-au realizat, căci dintre cei 220 de episcopi prezenţi, doar câţiva erau din partea de apus. Cu toate că însuşi Conciliul a ajuns la o concluzie favorabilă în afirmarea divinităţii lui Cristos în Crezul de la Niceea, totuşi Constantin era mult mai interesat de unitatea imperiului său şi el a încercat să facă o conciliere cu ereticii arieni în ciuda diferenţelor teologice. După întâlnirea de la Niceea a urmat mai mult de o jumătate de secol de discordie şi lipsă de unitate în Biserica Răsăriteană. Nici un crez doctrinal de la Constantinopol din anul 381 nu s-a păstrat, dar la Conciliul de la Chalcedon din 451 Crezul niceean (considerat drept Crezul de la Niceea modificat cum se cuvine după controversele de mai târziu) a fost atribuit Chalcedonului. Crezurile au devenit lege imperială. Acest fapt a accelerat tendinţa creştinismului de a-şi asuma forme naţionaliste şi de a nu depăşi graniţele politice. De asemenea, a început o presiune politică asupra domeniului privat al gândirii personale.

Creştinismul a acceptat „loialitatea faţă de stat şi de interpretare a credinţei aprobată de stat".[31] Curând după ce creştinismul a devenit religie de stat, statul a început să se dezintegreze. Când creştinismul s-a eliberat de lume, el şi-a schimbat poziţia şi a devenit o „punte între lumea veche care era pe moarte şi lumea nouă care se năştea".[32]

Note

1. Lewis Joseph SherriU, *The Rise of Christian Education* (New York: Macmillan, 1944), pag. 137.
2. Robert C. Worley, *Preaching and Teaching in the Earlkst Church* (Philadelphia: Westminster, 1967), pag. 132-33.
3. Ibid., pag. 135,144-145-
4. Citat de William Barclay în *Educaţional Ideals in the Ancknt World* (Grand Rapids: Baker, 1974), pag. 11.
5. Iosif Flaviu, *Contra Apion,* 1.12.
6. Isidore Epstein, *The Jewish Way of Life* (London: n.p., 1946), citat de Barclay, pag. 15.
7. J. W. Donahue, „History of Education I", în *New Catholic Enciclopedia,* 17 voi. (New York: McGraw Hiîl, 1967), 5:111.
8. Origene, *Contra Celsus,* 6.14.
9. Iustin Martirul, *Apologia,* 1. 60.2.

10. Tatian, *To the Greeks,* 32.1.
11. Irineu, *Contra ereziilor,* 2.19-7.
12. Tertulian, *Apologia,* 46.
13- Geoffrey W. Bromiley, *Historical Theology - An Introduction* (Grand Rapids:

Eerdmans, 1978), pag. 26. 14. Ibid., pag. 13. 15- Ibid., pag. 17. 16. Colin J. Hemer, Justin Martyr", în ed. lui Tim Dowley, Eerdmans'
Handbook to the History of Christianity (Grand Rapids: Eerdmans, 1977),
pag. 68, 70. 17- Tertulian, *Apology, 46.*
18. Tertulian, *Contra Hermogenes,* 18.
19. Barclay, pag. 210.
20. Gregory Thaumaturgus, *Panegyric 13.*
21. Robert Ulich, *A History of Religious Education* (New York: New York U., 1968), pag. 43. Vezi şi Gregoiy Thaumaturgus, *Address to Origen,* trad. W. Metcalf (New York: Macmillan, 1920). Conţine şi răspunsul lui Origene.
22. Bromiley, pag. 48.
23- Eleanor Daniel, John Wade, şi Charles Gresham, *Introduction to Christian*
Education (Cincinnati: Standard, 1980), pag. 36-37. 24. C. B. Eavey, *History of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag.
85. 25- Klaus Wegenast, „Katecheo", în ed. Colin Brown, *The New International*
Dictionary of New Testament Theology, 3 voi. (Grand Rapids: Zondervan,
1978), 3:771.
26. Eavey, pag. 86-87.
27. Sherrill, pag. 207-8.
28. Will Durant, *Caesar and Christ: A History of Roman Civilization from Its Beginnings to A.D. 337,* The Story of Civilization, voi. 3 (New York: Simon and

Schuster, 1977), pag. 647.
29- W. Ward Gasque, „Church Expands: Jerusalem to Rome", Dowley, pag.
78. 30. Durant, pag. 652.
31- David F. Wright, „Councils and Creeds", Dowley, pag. 167. 32. Sherrill, pag. 175.

5

De la Augustiti la d'Aquino: Educaţia medievală

în primele secole de existenţă, creştinismul a fost privit ca fiind una dintre multele religii răsăritene. Mesajul lui Isus Cristos a câştigat adepţi în întregul Imperiu Roman şi, pe măsură ce Biserica a crescut, ea a intrat în conflict cu alte religii şi puteri politice, urmat în mod direct de persecuţii. Sub Dedus şi Diocleţian s-au făcut încercări sistematice de a scăpa Imperiul de creştini, însă nu e de mirare că Biserica şi-a consolidat rădădnile şi a înflorit. Solul greco-roman nu era, însă, cel mai fertil pentru Biserică.

Multe dintre cele mai luminate minţi ale Biseridi au fost educate în şcolile literare dintr-un punct de vedere incontestabil păgân şi secular. Biserica nu şi-a dezvoltat un sistem şcolar primar propriu. Familia era responsabilă pentru pregătirea spirituală a copilului şi oricare altă pregătire doctrinală era de domeniul clerului.

în timp ce Biserica se întărea, Imperiul slăbea. Constantin şi Galerius au garantat Biseridi privilegii deoarece şi-au dat seama că era eficace din punct de vedere politic să lucreze cu acest grup care abia înflorea dar care era bine închegat. Totodată conducătorii

Biseridi erau tot mai nemulţumiţi de şcolile literare, şi totuşi nid unii dinte ei nu îi îndemnau pe oameni să nu le frecventeze, iar Părinţii Biseridi nu au început să lupte ca Biserica să-şi stabilească propriul său program de învăţământ. Un astfel de program a fost stabilit doar după încetarea instituţiilor romane şi elenistice.
în primele trei secole de existenţă, Biserica a experimentat câteva

abordări ale educaţiei creştine. Şcolile catehumenice se ocupau de noii convertiţi, pregătindu-i pentru primirea botezului şi pentru viaţa de biserică, în timp ce şcolile catehetice asigurau o pregătire avansată. Şcolile catehetice ale lui Clement, Origene şi Chrysostom au promovat un spirit de cercetare şi de căutare a unei noi serii de discipline ale artelor liberale, precum şi studiul Scripturii şi al teologiei. Cu timpul, puterea tot mai mare a episcopilor şi tendinţa lor spre o abordare mai provincială a respins unele din aceste curente, falimentând totodată să înfiinţeze instituţii adecvate pentru educaţia teologică.[1]
Cu toate acestea, multe dintre elementele mai puţin ameninţătoare ale învăţământului secular au fost incorporate de Biserică după ce au fost curăţate de ornamentele păgâne. Discipline ca dreptul, arhitectura, medicina şi ingineria erau considerate a fi nu numai irelevante dar şi în detrimentul preocupărilor teologice ale şcolii creştine. Ştiinţele naturale şi filozofiile materialiste, cum era gândirea aristoteliană, erau privite

în aceeaşi lumină. în consecinţă, în secolele al IV-lea şi al V-lea, ele au decăzut datorită neglijării lor.
Cum au evoluat programele de învăţământ în primele patru secole? în zilele de înflorire a Greciei, programa de arte liberale era pe două nivele. Disciplinele de bază erau: gramatica, gimnastica, muzica şi, mai rar, desenul. Disciplinele de curs de la clasele superioare erau: logica, dialectica, geometria, retorica, aritmetica, astronomia şi armonia muzicală. Acestea erau componentele obişnuite ale programei standard şi erau binecunoscute ca *enkuklios paideia.*
învăţaţii romani din perioada de glorie a Imperiului au alcătuit apoi propria lor programă de arte liberale pe baza surselor greceşti. Prin Cicero şi Varro, în secolul I Î.Cr. ei au ales nouă domenii de studiu pentru romanul cultivat: logica, retorica, gramatica, aritmetica, geometria, muzica, astronomia, medicina şi arhitectura. în perioada de destrămare a Imperiului Roman, Martianus Capella i-a convins pe educatori să elimine arhitectura şi medicina. Celelalte şapte arte liberale care au rămas au devenit după aceea cunoscute ca trivium (gramatica, retorica şi logica) şi quadrivium (aritmetica, geometria, astronomia şi muzica). Către sfârşitul secolului al IV-lea aceste studii au alcătuit conţinutul programei artelor liberale în Europa. Deşi se mai studiau şi alte discipline, cele şapte au dat orientarea disciplinelor pe care s-a pus accentul în programa pentru următorii o mie de ani. Ele trebuia să fie predate în latină sau în greacă sau (preferabil) în amândouă. Modelul educativ stabilit părea săpat în piatră. O

pregătire literară sau în artele liberale continuă să fie considerată superioară celei utilitariste.

Prăbuşirea Imperiului Roman

Pe măsură ce Imperiul Roman începea să se destrame, acelaşi lucru se întâmpla şi cu sistemul şcolar şi de învăţământ. Deşi Biserica a menţinut un învăţământ activ, şi ea a avut de suferit din cauza stagnării intelectuale din acea perioadă. Butts evaluează învăţătura, şi învăţământul în general, de la sfârşitul Imperiului:

Sistemul organizat de cunoştinţe care a fost formulat către sfârşitul Imperiului şi care a fost transmis de la şcolile romane către şcolile Evului Mediu nu a fost de prea mult folos. Erudiţia, atât în lumea greacă cât şi în cea latină, şi-a pierdut creativitatea în aproape toate domeniile de cunoaştere, rezumându-se aproape în întregime la prelucrarea şi studierea lucrărilor care fuseseră codificate şi sistematizate în perioadele anterioare. Părea că învăţaţii din ultima perioadă a Imperiului au văzut timpurile grele care urmau să vină şi au căutat să reducă cunoştinţele sub o formă compactă de mici compendiumuri, ca să poată supravieţui prin duritatea depresiunii intelectuale care urma să vină. In lumea răsăriteană şi în cea apuseană spiritul creativ a fost activ doar în domeniul gândirii religioase, pentru că Părinţii Bisericii creştine căutau să împace filozofia greacă cu doctrinele creştinătăţii.[2]

Declinul puterii gândirii seculare a fost un factor care a

contribuit la prăbuşirea şi capitularea Imperiului Roman. Este inacceptabil să se susţină că creştinismul a fost „cauza principală a căderii Romei". Edward Gibbon a susţinut că creştinismul a distrus însăşi structura care dăduse „caracter moral" romanilor şi putere statului roman. în continuare Gibbon a afirmat că creştinismul a adus un misticism anemic în stoicismul realist şi practic al preocupărilor romane, le-a schimbat gândirea, îndreptând-o dinspre realităţile acestei lumi, înspre pregătirea consumatoare de energie pentru un eveniment escatologic şi i-a ademenit spre căutarea „mântuirii personale prin ascetism şi rugăciune, mai degrabă decât spre mântuirea colectivă prin dedicarea faţă de stat".[3] într-adevăr ceea ce pretinde Gibbon nu este fără o anumită justificare, în secolul al II-lea şi al IQ-lea, Clement şi Origene au împins brusc Biserica spre o mai mare deschidere către lumea seculară. în secolul al rV-lea şi al V-lea, Biserica tindea să se retragă din societate şi să se întoarcă spre interior. Ea a dat o dispoziţie ca nici un creştin să nu ocupe slujbe administrative guvernamentale.
Dar mesajul şi etica creştină îl pregătesc extraordinar pe om atât pentru prezentul existenţial cât şi pentru viitorul escatologic. Nu este nimic altceva decât o credinţă cu o singură dimensiune. Rapida expansiune a creştinismului a fost mai mult un efect decât o cauză a căderii Romei. Imperiul era deja în agonie. Decăderea morală a început o dată cu cucerirea Greciei şi a atins apogeul în vremea lui Nero. Ulterior s-au obţinut realizări pozitive în cultura romană. Ultima perioadă a Imperiului

 EI nu a fost mai imorală decât oricare dintre celelalte perioade ale lui.
O problemă foarte critică în căderea Romei a constituit-o faptul că prea mulţi membrii neproductivi ai societăţii trebuia hrăniţi de prea puţini lucrători productivi. Armata şi aparatul birocratic crescuseră substanţial ca număr. Numărul preoţilor şi al călugărilor crescuse, de asemenea, aceştia făcând parte tot din rândul celor neproductivi care trebuia susţinuţi de resursele în scădere ale Imperiului.[4]
Pe scurt, nu este uşor să răspunzi la această întrebare complexă. Au fost mai mulţi factori care şi-au adus contribuţia Ia acesta. Fără îndoială că Biserica creştină a purtat şi ea răspunderea pentru căderea Imperiului de Apus, dar, aşa cum era imperiul în secolul al V-lea, s-ar părea că oricum nu mai merita să fie salvat.
EI s-a dovedit incapabil să facă faţă nu numai problemei popoarelor barbare, ci şi a problemelor politice, sociale şi economice. Poate că regretăm trecerea „gloriei care a fost cândva Grecia şi a grandorii care a fost cândva Roma". însă căderea Imperiului de Apus a fost compensată, până ia urmă, de convertirea la creştinism a barbarilor din Europa de Apus.[5]

Formalizară doctrinei

Am încercat să urmărim istoria dezvoltării învăţăturii şi a instruirii creştine *(paidea).* Din funcţia învăţământului a reieşit formularea de o importanţă vitală a doctrinei *(dogma).* Robert Ulich comentează în continuare:
A fost înţeleasă şi comunicată nu ca nişte idei născute în

minţile oamenilor ci ca revelarea de Sine a lui Dumnezeu prin Cristos şi Duhul Sfânt şi înţelegerea ei era considerată necesară pentru mântuire şi viaţa eternă. Superioritatea profesorilor creştini faţă de speculaţiile filozofilor antici constă în faptul că primii nu au inventat adevărul, ci au crezut că l-au primit prin har supranatural.[6]

Două epoci dinamice de controversă teologică au lăsat o urmă de neşters asupra creştinismului. Formularea doctrinală s-a realizat, în primul rând, în perioadele de reformă şi de sinoade ecumenice sau universale. Deşi s-au ţinut numeroase sinoade ale episcopilor, patru dintre ele au avut un efect major de întărire a bisericii creştine: cel de la Niceea (care în 325 a condamnat arianismul, o erezie care nega dumnezeirea eternă a iui Cristos. Sinodul a stabilit că Cristos a fost întotdeauna de aceeaşi esenţă - *homoousia* - cu Dumnezeu Tatăl), cel de la Constantinopol (care în 381 a reafirmat declaraţia cristologică de la Niceea şi care, de asemenea, a afirmat *homoousia* Duhului Sfânt), cel de la Efes (care a condamnat nestorianismul în 431- Nestorianismul era, de obicei, dar nu întotdeauna, numit o erezie deoarece avea tentinţa de a despărţi natura divină şi cea umană a lui Cristos) şi sinodul de la Chalcedon (care în 451 a reforrnuîat şi a extins doctrina că Cristos cel întrupat a avut două naturi perfect

distincte - pe deplin Dumnezeu şi pe deplin om - care erau în acelaşi timp unite într-o singură persoană -

hypostasis).
Lumea noastră contemporană ezită să folosească cuvântul *dogmă* din cauza conotaţiilor nefavorabile pe care el le evocă. Acest cuvânt provine, prin intermediul limbii latine, din grecescul *dogma,* care derivă din verbul *dokeo,* care înseamnă „a gândi". Doctrinele care s-au dezvoltat în aceste perioade au fost formulate ca „rezultat al unei intense gândiri şi căutări ale sufletului cu scopul de a interpreta corect înţelesul Scripturii în punctele disputate şi de a evita părerile greşite *(doxai)* ale filozofilor".[7] în primele trei secole nu s-au discutat doctrinele teologice din cauza ameninţării şi a realităţii persecuţiei care avea să menţină ca obiectiv central dedicarea faţă de Isus Cristos şi faţă de Scriptură, sursa scrisă a creştinismului. Precizia teologică a crescut pe măsură ce s-a diminuat concentrarea asupra supravieţuirii.
în rezumat, cele patru sinoade ecumenice au fost eficiente în stabilirea normelor teologice, dar ele au produs o însemnată separare ecleziastică. Zona mediteraneană de răsărit era slăbită şi a devenit vulnerabilă la invadatorii musulmani. Problemele teologice s-au împletit, fără posibilitate de rezolvare, cu afacerile politice. S-a plătit un mare preţ pentru claritatea şi precizia teologică.

Ieronim (c. 345-419)

Ieronim este cel mai bine cunoscut pentru traducerea Bibliei în limba latină. Papa Damasus, pentru care se spune că el a lucrat ca secretar, 1-a însărcinat să pună capăt confuziei care exista asupra vechilor manuscrise,

şi să scrie versiunea latină a Bibliei, ceea ce mai târziu s-a numit Latina Vulgata. Bogata sa experienţă l-au pregătit eminent pentru această contribuţie unică.
La vârsta de 12 ani Ieronim a plecat la Roma şi a început să studieze greaca, latina, retorica şi filozofia. Se presupune că duminicile mergea la catacombe şi traducea inscripţiile. La vârsta de 19 ani a fost botezat şi după aceea s-a alăturat unui mic grup de asceţi. O vreme el a trăit retras ca ascet.
Ieronim a devenit un învăţat erudit în literatura clasică. într-o scrisoare către Heliodor el i-a citat pe Temistocle, Platon, Isocrate, Pitagora, Democrit, Xenocrate, Cleante, Homer, Hesiod, Simonide, Stresichorus, Sofocle şi Cato.[8] Totuşi, Ieronim a susţinut că, într-un vis, Dumnezeu 1-a mustrat pentru devotamentul său excesiv faţă de învăţătura păgână. Ieronim a răspuns prin angajarea darurilor sale de cărturar în scopuri creştine.
La Antiohia, Ieronim a ascultat prelegeri ale controversatului

Appollinarius. El a fost ordinat, însă nu i s-a încredinţat nici o responsabilitate pastorală, fapt ce s-a dovedit providenţial. El a călătorit la Constantinopol şi a studiat sub îndrumarea lui Grigore din Nisa şi a lui Grigore din Nazianzus. în perioada şederii lui acolo el a tradus unele lucrări de-ale lui Origene şi Eusebiu. în 382 s-a înapoiat la Roma şi a stat categoric de partea Bisericii în disputa cu melitiană. După moartea papei el a plecat la Betleem

unde şi-a redactat traducerea şi a scris numeroase comentarii la Scriptură.
Printre realizările lui Ieronim se numără scrisorile pe care le-a scris unor persoane importante pe teme substanţiale. Acestea cuprindeau adesea material teologic semnificativ. Scrisorile sale către Laeta şi Gaudenţiu despre educaţia fetelor sunt documente importante pentru istoria educaţiei creştine.[9]
La începutul carierei sale scriitoriceşti, Ieronim a utilizat interpretarea alegorică a lui Origene pentru Scriptură. Mai târziu a trecut la o metodă mai istorico-gramaticală. El s-a angajat adesea în dezbateri polemice şi scrierile sale trădează slăbiciunea sa pentru genul polemic.
Ieronim a pus accentul pe obiectivele ascetice şi morale ale educaţiei cu preţul preocupărilor pământeşti ale omului. Prin aceasta el a influenţat şcolile monastice creştine care au luat fiinţă la scurt timp după aceea.
Ieronim a pus accentul pe egalitatea omului în ochii lui Dumnezeu, care i-a condus pe dascăli în cele din urmă să adopte principiul educaţiei universale.
Augustin (354-430)
Aurelius Augustinus, Episcop de Hippona în Africa de Nord, a fost cel mai ilustru dintre Părinţii latini ai Bisericii. Născut dintr-un tată păgân şi o mamă creştină, Monica, el a primit o excelentă educaţie literară în oraşul său natal Tagaste şi în Madaura şi Cartagina.
„Acest geniu, neîntrecut de nimeni în formarea concepţiei creştine în apus, a scris în latină şi nu se ştie dacă a ştiut ceva greacă, sau nu."[10]
Augustin a predat retorica în Cartagina, Roma şi

Milarto. *Hortensius* a lui Cicero 1-a convins să caute înţelepciunea în filozofie şi, deoarece era deziluzionat de stilul şi conţinutul Scripturii, el a trecut la maniheism. Augustin a urmat această erezie timp de 10 ani. Continuându-şi cercetările, a plecat la Milano cu fiul său şi mama acestuia. El a solicitat catedra vacantă de retorică, a primit numirea şi a atins culmea succesului în profesiunea sa. Citindu-i pe unii dintre neoplatonişti, Augustin s-a eliberat de maniheism. Din punct de vedere spiritual, el a fost influenţat de învăţatul episcop Ambrozie. El a trecut printr-o perioadă de traumă puternică şi a venit la credinţă într-o luptă dramatică, în care textul din Romani 13:13-14 i-a adus mângâiere când el se lupta cu trecutul său

imoml. Aceasta a avut loc în luna august a anului 386 d.Cr., şi la in in.dorul Paşte el a fost botezat. Revenind în Africa, el a petrecut trei ani în -.ingurătate şi studiu. Augustin şi-a petrecut tot restul vieţii sale slujind în Africa de Nord.

In 397 Augustin a început să-şi scrie cele două opere majore: *Educaţia curtină* şi *Confesiuni. Educaţia creştină* a fost scrisă în două etape, cea mai mare parte fiind scrisă în acel an iar ultima secţiune mult mai târziu, în 426-427. Obiectivul lucrării *Educaţia creştină* a fost de a pune la dispoziţia piolcsorului creştin un manual de instruire, indiferent dacă profesorul era laic sau cleric. Primele trei cărţi asigură o bază filozofică pentru inu-rpretarea Scripturii şi cea de-a patra se ocupă

cu tehnici de predare. A lost considerată o lucrare de o considerabilă importanţă pedagogică şi a II mas timp de secole o operă clasică pentru educaţia creştină.
Ia solicitarea lui Deogratias, un diacon de Cartagina, el i-a răspuns cu lin iarea *Cu privire la instruirea celor neinstruiţi.* Acesta este un manual de metodică pentru profesorul creştin, în datoria lui de a-i instrui pe candidaţi pentru botez, şi pentru cei care caută să afle despre credinţa creştină. în *Instruirea celor neinstruiţi,* Augustin consideră cunoştinţele de s|>ccialitate ale dascălului ca fiind ceva de la sine înţeles şi se concentrează asupra principiilor pedagogice de prezentare a conţinutului către elev. *Interpretarea literală a Genesei* este ultima dintre scrierile sale importante jx-niru cunoaşterea filozofiei sale asupra educaţiei. în *Genesa,* el ia în discuţie creaţia, căderea omului, originea răului şi voinţa omului. Augustin şi a concentrat atenţia asupra voinţei, dat fiind că ea ocupă un loc 1>I< «eminent în teoriile sale despre educaţie. Căutarea adevărului a fost văzută de Augustin ca un proces progresiv, cm: începe cu date senzoriale şi se termină cu o înţelegere a adevărului absolut şi a naturii lui Dumnezeu. Omul a fost creat de Dumnezeu după chipul Său, având Q măsură a înţelegerii lui Dumnezeu şi a libertăţii de vomţă. Angajându-şi inteligenţa sa raţională, omul poate să se lanseze în dificila acţiune de învăţare, cu încredere în capacitatea sa înnăscută de a atinge scopul. Cu toate că omui trebuie să depună efort, cunoştinţele se luminează în mintea lui doar prin harul lui Dumnezeu.

Augustin a folosit câteva din elementele esenţiale ale platonismului ixntru a-şi prezenta propria sa concepţie despre teismul creştin. în expunerea concepţiei sale despre Dumnezeu, el susţinea următoarele:
1. Există adevăruri neschimbătoare comune tuturor oamenilor (ca matematica, existenţa şi gândirea).
2. Trebuie să existe o cauză a tuturor acestor adevăruri.
3. Această cauză trebuie să fie ori egală, ori inferioară, ori superioară minţii noastre.
7 Comanda nr. 40449

4. Acesta cauză nu poate fi egală cu mintea noastră, de vreme ce aceste adevăruri există independent de mintea noastră şi mintea noastră le este supusă (adevărul nu înaintează o dată cu mintea noastră ci rămâne acelaşi).
5. Aceste adevăruri rm pot fi inferioare minţii noastre de vreme ce mintea noastră li se supune.
6. De aceea, aceste adevăruri trebuie să fie superioare minţii noaste schimbătoare.
7. Orice este superior lucrurilor schimbătoare, este neschimbător.
8. Prin urmare, există o Minte neschimbătoare, care este sursa acestor adevăruri neschimbătoare."
Pentru Augustin obiectivitatea adevărului este confirmată prin faptul că oameni diferiţi văd acelaşi adevăr, chiar dacă ei nu pot produce acest adevăr nici în mintea lor, nici în mintea altora. De aceea, ori de câte ori cineva afirmă un adevăr, el afirmă astfel (implicit) adevărw/ (Dumnezeu). Această abordare a apologeticii a fost crucială pentru teismul creştin din acea vreme şi

până în prezent.
Din sinteza platonismului cu creştinismul făcută de Augustin, a rezultat un ideal interesant de predare. El a combinat respectul pentru intelect cu o profundă preocupare pentru sentimentele şi personalitatea unică a elevului. El a privit predarea ca pe o încurajare şi o stimulare şi nu ca pe o coerciţie şi un control autoritar. Profesorul asigură stimulul pentru cercetarea şi descoperirea personală a elevului, fapt care cere un înalt grad de măiestrie profesională.
în *Educaţia creştină* Augustin afirmă că valoarea gândirii precreştine se găseşte în conceptul că toate adevărurile sunt adevărurile lui Dumnezeu. în concepţia lui, fiecare creştin trebuie să înţeleagă că oriunde cineva găseşte adevărul, în ultimă instanţă, acesta vine de la Dumnezeu. Augustin afirmă mai departe:
Dacă cei care sunt numiţi filozofi, şi în special platoniştii, au spus ceva care este
adevărat şi în armonie cu credinţa noastră, noi nu numai că nu ne vom da
înapoi de la el, dar îl vom folosi, pretinzându-1 de ia cei care nu au dreptul legal
să îl aibă... Acesta este, ca să spunem aşa, aurul şi argintul lor pe care nu l-au
creat ei înşişi, ci pe care l-au scos din minele providenţei lui Dumnezeu, care
este răspândit pretutindeni în afară şi care este terfelit şi folosit ilegal pentru
închinarea la diavoli. De aceea, creştinul, când se desparte în duhul lui de

părtâşia mizerabilă cu aceşti oameni, trebuie să ia aceste adevăruri cu el şi să se
dedice folosirii lor aşa cum trebuie în predicarea Evangheliei.[12]
Afirmaţia că toate adevărurile sunt adevărurile lui Dumnezeu a
îmbogăţit întreaga lucrare de educaţie creştină. Pentru cei cu o înaltă
consideraţie pentru Scriptură, ea a fost de o nemăsurată valoare în
formarea unei filozofii biblice a educaţiei.
Ca gânditor asupra problemelor educative, Augustin şi-a depăşit generaţia sa şi a adus o contribuţie durabilă. Impactul său continuă să fie

simţit şi astăzi. De exemplu, înalta sa consideraţie pentru profesor reflectă gândirea lui Isus şi a lui Pavel despre educaţie. Profesorul trebuie să se ofere ca model de urmat şi trebuie să dea dovadă de acele calităţi pe care elevii lui trebuie să le cultive ca să devină persoane mature. De fapt, Augustin a afirmat că profesorul trebuie să fie un filozof al educaţiei şi să fie capabil să-şi conducă elevii la viaţa bună în Isus Cristos. Augustin a fost împlinirea pozitivă a criticii incisive făcută educaţiei de către N. Whilehead: „în şcolile din antichitate, filozofii aspirau să împartă înţelepciune, în colegiile moderne scopul nostru mai umil este să predăm obiecte de învăţământ".[13]
Este dificil de evaluat exact profunda influenţă a Episcopului de Hippona. Augustin a fost forţa care a

dominat dezvoltarea gândirii din perioada în care a trăit şi până la începutul Renaşterii. Resursele abundente ale scrierilor sale educative sunt mine care au fost în mod repetat explorate şi teoriile sale au fost reinterpretate în raport cu nevoile şi dilemele secolelor care au trecut de la moartea sa.
Augustin a fost conducta prin care filozofia greacă a pătruns în Evul Mediu. Ideile sale despre cele şapte arte liberale au penetrat gândirea iluştrilor Boethius, Casiodor Benedictinul, Isidor de Sevilla, Venerabilul Bede şi Alcuin de York.

Alcuin (735-804)

învăţătura era în plin declin în ceîe trei secole anterioare lui Carol cel Mare (742-812). Revoltele care au caracterizat acea perioadă nu au servit educaţiei marii mase a poporului. împăraţii din Apus se bazau tot mai mult pe episcopi în rezolvarea problemelor civile. Pe la anul 600, legislaţia şi conducerea se asigura de către clerul creştin. Când Imperiul s-a prăbuşit, Biserica şi în special episcopii de Roma şi de Constantinopol au devenit tot mai puternici.
Puterea politică s-a deplasat înspre nord, pe măsură ce invaziile germanice au devenit tot mai rare şi regatele francilor din Franţa şi din Germania s-au consolidat treptat sub conducerea regilor merovingieni. Când Carol cel Mare a fost încoronat împărat al romanilor de către papa, în ziua de Crăciun a anului 800, el a devenit succesorul legitim al împăraţilor vechiului Imperiului Roman. însă succesorii lui Carol cel Mare s-au certat între ei pentru conducerea noului Imperiu şi după un

timp el s-a divizat în trei părţi: regatul franc din răsărit a devenit cu timpul Germania, cel apusean a devenit Franţa şi restul a devenit Italia.

Orientul Mijlociu a simţit o nouă ameninţare care se ridica o dată cu creşterea influenţei islamice în Europa, Africa şi în mare parte din apusul şi sudul Asiei. Datorită superiorităţii călăreţilor arabi, califii care l-au

succedat pe Mohamed după moartea sa din 632, au fost în stare să exploateze slăbiciunea militară a Imperiului Bizantin. învăţătura islamică a ajuns la apogeu între secolele al Vll-lea şi al Xll-lea şi şi-a făcut simţit impactul asupra puţinelor centre de studiu.

în anul 735, Venerabilul Bede a murit în mănăstirea din Jarrow, Anglia. Bede a fost părintele renaşterii carolingiene şi primul mare istoric şi om de litere englez. Egbert, un elev de-al lui Bede, a devenit Arhiepiscop de York. Inspirat de gândirea educativă a mentorului său, el a înfiinţat o şcoală în care el era instructorul. Egbert a fost urmat de Alcuin, care mai târziu a fost invitat de Carol cel Mare să conducă şcoala palatină din Aachen şi să asigure conducerea activităţilor culturale ale Imperiului.

Iniţial Carol cel Mare a avut permanentă nevoie de personal administrativ instruit şi 1-a preocupat ridicarea nivelului educativ al clerului. Se cerea ca toţi clericii să fie oameni cu ştiinţă de carte. Nobilimea francă de la curtea imperială frecventa şi cursurile şcolii din York. Atât la York cât şi la Aachen, Alcuin şi-a bazat

programa pe cele şapte arte liberale, afirmând că clădirea cunoştinţelor nu se poate înălţa perfect „decât dacă ea se ridică pe aceste şapte coloane sau trepte". Alcuin a avut o cultură bogată formată prin studiul scrierilor din secolul al Vl-lea ale lui Cassiodorus şi ale lui Boethius precum şi ale clasicilor latini. El a alcătuit o programă bazată pe scrierile latine. Stânjenit de aşa-zisa necesitate a predării latinei, Alcuin nu s-a aventurat mai departe de dezvoltarea dialogurilor de forma întrebări şi răspunsuri. însă această încercare de a încălca tiparele pedagogice medievale a avut un succes limitat în eliminarea neştiinţei de carte a elevilor săi barbari. Mai târziu, el 1-a încurajat pe Carol cel Mare să decreteze o „legislaţie a educaţiei care să pretindă fiecărei mănăstiri să conducă o şcoală unde băieţii să poată învăţa citirea, scrierea, cântarea psalmilor, aritmetica şi gramatica latină".[14]
Din păcate imperiul lui Carol cel Mare a murit o dată cu el, dar renaşterea educaţiei şi a religiei asociată cu persoana lui Alcuin şi a lui Carol cel Mare au ridicat cultura europeană în perioada sumbră şi haotică ce a urmat. „Renaşterea carolingiană" s-a reîntors la modelele învăţăturii clasice şi, de asemenea, la modelul creştinismului primar. Vigoarea intelectuală a accelerat o nouă activitate teologică. în acest timp s-au afirmat evenimente monastice prin proaspătul impuls al operei lui Alcuin. Deşi Alcuin nu a iniţiat o renaştere a învăţământului în sens umanist, el a lansat, într-adevăr, un program de dezvoltare educativă fundamentală, pe care creştinismul apusean a putut să construiască în

secolele care au urmat o suprastructură solidă, în special de erudiţie latină. Educaţia din imperiul lui Carol cel Mare rămâne o bază excelentă

pentru evaluarea nivelului de învăţământ din Evul Mediu. Cercetătoarea Eleanor Duckett, care 1-a studiat pe Alcuin, apreciază lucrarea acestuia după cum urmează:

Ca dascăl şi profesor emerit în Anglia şi pe continent, el a influenţat nenumărate minţi şi activitatea lui ca organizator al educaţiei, ca editor de manuale, ca cercetător al literaturii clasice antice, al scrierilor sacre şi al adevărului lor, a continuat să dăinuie în Evul Mediu. Şi totuşi, el personal nu a avut nici o contribuţie originală. în schimb, el a folosit cu reverenţă şi scrupulozitate, surse mai vechi şi prin însuşi acest fapt el a conservat înţelepciunea trecutului pentru generaţiile viitoare. El nu a fost un filozof în sine, dar, cu toate acestea, el a avut o mare importanţă în pregătirea drumului pentru scolasticismul medieval. ...Tuturor celor pe care i-a întâlnit, el le-a împrospătat viaţa prin cuvântul său rostit sau scris, stimulând cu toată generozitatea mustrarea, avertizarea, lauda şi admiraţia şi totuşi, toate zilele sale i-au fost umbrite de neîncrederea sfioasă şi complexată faţă de sine... Lui i-a fost teamă să iniţieze ceva şi de aceea el a făcut mult pentru a continua aderenţa rigidă la tradiţia caracteristică gândirii medievale.[15]

Clerul, Biserica şi educaţia

în secolul al IV-lea creştinismul a ajuns la maturitate şi s-a bucurat de o perioadă de creştere numerică şi de un nou grad de rafinament teologic, în acest secol au apărut Biserica Catolică latină medievală apuseană şi Biserica Ortodoxă răsăriteană a Imperiului Bizantin. Biserica instituţională a fost îmbogăţită cu operele lui Ambrozie, Augustin şi Papa Grigore I (540-604), ultimul dintre Părinţii Bisericii din Apus. Prin secolul al V-îea, s-a dezvoltat ierarhia clericală, s-a pus un accent mai puternic pe slujba liturgică şi s-a dat o mai mare importanţă botezului în procesul mântuirii. Puterea pe care creştinismul o deţinea nu era suficient de mare pentru a se opune decadenţei Imperiului Roman. Civilizaţia apuseană a bătut în retragere în următoarele trei secole. Invadatorii barbari au năvălit în ceea ce fusese Imperiul Roman de Apus. Islamul a devenit un oponent formidabil, mai ales în răsărit. Orientul Mijlociu, Asia Centrală, şi Africa de Nord se aflau sub stăpânirea lui. Patriarhul de la Constantinopol a ajuns sub dominaţia împăraţilor răsăriteni, dar cu timpul, după secole de luptă, papa a devenit cel mai puternic lider politic şi religios.
Câţiva oameni merită menţionaţi printre cei care au ţinut aprinsă candela educaţiei în acea perioadă oarecum descurajantă. Columba de Irlanda (521-597)[16] a avut o lucrare importantă în calitate de educator misionar la lona, Scoţia. Boniface (680-754), „Apostolul germanilor", a fost o adevărată forţă în unirea Europei creştine. Cu toate acestea creştinismul a stagnat, în fond, deoarece în toată această perioadă de

cinci sute de ani (500-1000), el a luptat pentru supravieţuire.
Câteva agenţii educative neoficiale au funcţionat de la începutul şi până către sfârşitul Evului Mediu. O mare parte din cunoştinţele care se transmiteau în rândul maselor care nu îşi puteau permite şcolarizarea într-o instituţie de învăţământ (chiar dacă acele rare posibilităţi se aflau în aproapiere din punct de vedere geografic) erau legate de pregătirea pentru o meserie. Ulterior această pregătire a evoluat în bresle, care erau organizaţii de meseriaşi ce aveau interese gospodăreşti, economice sau educative. Funcţia lor majoră era de a stabili o reţea de învăţământ care să pregătească oameni în anumite meserii. In general, un băiat lucra timp de şapte ani ca ucenic la un meşter. După aceea el devenea calfă şi, în cele din urmă, meşter. Meşterul trebuia să încheie un contract scris cu ucenicul. El era răspunzător de îndrumarea lui morală precum şi de pregătirea lui practică într~o meserie (inclusiv de asigurarea hranei, a adăpostului şi a unei mici simbrii).
Pregătirea cavalerilor se asemăna cu pregătirea meseriaşilor din bresle. Era procesul de educare şi instruire a cavalerilor. La vârsta de 7 ani solicitantul era acceptat ca paj în casa unui cavaler. După ce slujea ca paj timp de şapte ani, el devenea scutier şi îl însoţea pe cavaler pe câmpul de bătaie ca ajutor. între timp, scutierul învăţa bunele maniere, lupta călare, arta vânătoarei, îngrijirea armurii, a armelor şi a cailor, învăţa să cânte, să recite, să compună versuri şi să

povestească. La 21 de ani scutierul devenea cavaler, titlu care comporta o serie de obligaţii. Includerea principiilor şi a ritualurilor creştine în sistemul de pregătire al cavalerilor a ajutat la creşterea influenţei Bisericii către sfârşitul Evului Mediu.

MĂNĂSTIRILE

O dată cu întemeierea mănăstirii de la Cluny din estul Franţei, în anul 910, Biserica a început să fie pătrunsă iarăşi de o puternică forţă înnoitoare. Călugării de la Cluny au încercat să reînvie cele mai bune idei şi procedee de la prima mănăstire din apus, întemeiată de Benedict de Nursia (480-547). însă, spre deosebire de acei benedictini care s-au separat de marea comunitate, aceşti călugări din secolul al X-lea au integrat monahismul în societate. Călugării de la Cluny s-au angajat în acţiunea semnificativă de eliminare a cumpărării şi vânzării funcţiilor bisericeşti (simonia), de restabilire a celibatului clericilor şi de eliminare a corupţiei din sânul Bisericii.

Cu toate că Antonie Egipteanul (c. 250-350) este considerat în general părintele monahismului creştin şi în special al celui răsăritean, patriarhul monahismului apusean a fost Benedict de Nursia. La Monte Cassino el a

instituit un cod de reguli care cuprindea îndatoririle stareţului, închinarea, disciplina şi administraţia internă a mănăstirii. Fiecare mănăstire trebuia să constituie o comunitate independentă. Singura legătură între mănăstiri trebuia să fie loialitatea lor faţă de papa. Cea

mai importantă trăsătură caracteristică a fiecăreia dintre ele era supunerea. Origene şi Ieronim au favorizat ascetismul în semn de protest împotriva caracterului lumesc, iar mănăstirile erau un loc unde omul se putea retrage pentru a se preda pe deplin lui Dumnezeu. Monahismul s-a preocupat de educaţie chiar de la început. Iniţial, şcolile monahale primeau băieţi care doreau să intre în ordinul monahal dar, prin secolul al LX-lea, ele i-au acceptat şi pe cei care doreau doar să primească o educaţie. Unicul scop al educaţiei era cel religios. Disciplina era severă, postul şi rugăciunea erau obligatorii. Limba de predare era latina, care se învăţa prin repetare mecanică. După învăţarea limbii latine, urma învăţarea celor şapte arte liberale, începând cu gramatica. Cele două avantaje majore ale eforturilor educaţiei monahale au fost: (1) că cunoaşterea a fost păstrată pentru a fi folosită apoi în perioada Renaşterii şi (2) că manuscrisele s-au copiat şi s-au păstrat. De-a lungul secolelor a apărut un aspect negativ prin faptul că mănăstirile s-au îmbogăţit şi deţineau mari suprafeţe de pământ. Printre cele mai remarcabile şcoli monahale s-au numărat cele de la Tours din Franţa, de la Fulda din Germania, de la Jarrow din nordul Angliei, de la Monte Cassino din Italia, de la Iona din Scoţia şi de la Clonmacnois din Irlanda. Şcolile monahale au dominat scena învăţământului european din secolul al Vl-lea până în secolul al X-lea sau al Xl-lea.

ŞCOLILE DE LA CATEDRALE ŞI ŞCOLILE EPISCOPALE

Când au fost numiţi episcopi *(episcopus),* bisericile în

care slujeau aceştia au fost numite catedrale. Episcopii au ajuns să aibă autoritate asupra bisericilor locale din zona lor. Localitatea respectivă a devenit cunoscută ca episcopie şi apoi mai târziu ca dioceză. Şcolile de pe lângă bisericile acestora s-au numit şcoli episcopale sau şcoli de la catedrale. Episcopii supravegheau activitatea acestora şi hotărau dacă ele funcţionau după regulile sau canoanele bisericii.
La început episcopii erau învăţătorii şi profesorii care îi învăţau pe elevi, dar, o dată cu creşterea Bisericii, în secolul al rV-lea şi al V-lea, munca de dascăl a fost încredinţată unui funcţionar special numit *scholasticus.* Deseori aceşti funcţionari erau profesori de retorică şi de gramatică convertiţi, care au funcţionat mai înainte ca profesori în şcolile publice. Cu această realizare programa şcolară s-a extins dincolo de cea iniţiată de Clement şi Origene în şcoala catehetică de la Alexandria. Mai

târziu ea a îmbrăţişat întreaga gamă de ştiinţe sacre ale Scripturii şi teologiei, clasicii latini şi greci, studii literare şi filozofice şi matematica, în şcoala din York, una dintre renumitele şcoli de la catedrale din Anglia, se învăţau artele liberale şi dreptul.
Deşi multe şcoli monahale, ca cea de la Cluny, au continuat să fie importante centre de învăţământ, în principiu ele şi-au pierdut supremaţia în conducerea procesului educativ în favoarea şcolilor de la catedrale şi a celor profesionale. Aceste şcoli au înflorit o dată cu

dezvoltarea centrelor urbane în care ele funcţionau. Şcolile de la catedralele din Paris, Chartres, Orleans, Liege, Utrecht şi Toledo, au devenit bine cunoscute în secolul al Xl-lea şi al Xll-lea. Ele nu erau doar şcoli pentru pregătirea clericilor, ci ele au devenit, de asemenea, şcoli care pregăteau profesori de arte liberale şi teologie.

UNIVERSITĂŢILE

Şcolile de la catedrale şi cele profesionale de frunte au dat impulsul care a stat la baza înfiinţării universităţii. Acest proces a început spre sfârşitul Evului Mediu. Pe măsură ce şcolile de la catedrale şi cele profesionale au devenit tot mai mari, episcopii au numit un cancelar care să îi supravegheze pe profesori. în centre urbane ca Paris sau Bologna profesorii şi elevii au căutat să aibă mai multă autonomie şi siguranţă prin formarea de bresle. Cu timpul, termenul de *breaslă* s-a transformat în *universitas,* care treptat s-a aplicat exclusiv asociaţiilor de profesori şi studenţi.
Următorii factori complexi au asigurat terenul indispensabil pentru apariţia universităţii şi a renaşterii intelectuale din secolul al Xl-lea: cruciadele, înflorirea comerţului şi contactele Apusului cu învăţaţii arabi, între anii 1100 şi 1200 a existat o adevărată revărsare de idei care venea de la savanţii mauri ai Spaniei. Mobilitatea pe care au implicat-o cruciadele a creat punţi de legătură între oameni, locuri şi noţiuni. Cu afinitatea pe care o avea pentru gândirea greacă, lumea arabă a devenit un tezaur de materiale filozofice şi ştiinţifice. Comentariile arabe ale lui Averroes,

incluzând operele complete ale lui Aristotel, au intrat în curentul intelectual principal al Europei.[17] Aceste materiale savante nu puteau fi răspândite în întregime în cadrul normelor stricte ale şcolilor de la catedrale şi ale celor monahale, iar acest fapt a fost un motiv în plus pentru apariţia noii idei de universitate.
în ciuda unei serii de aspecte negative, cruciadele au stimulat înflorirea comerţului şi a vieţii urbane.
înflorirea economică din secolul al Xll-lea şi al XTII-lea a dat naştere unei pături mijlocii, ceea ce a făcut posibil ca un număr mai mare de oameni să-şi permită o pregătire universitară. Călătoriile s-au intensificat şi spiritul cosmopolit, care facilita schimbul

de cunoştinţe, a depăşit provincialismul mentalităţii feudale. Biserica Romano-Catolică domina scena vieţii şi a învăţământului din Europa apuseană. A existat aproape o tutelare a şcolilor de către cler. întemeierea ordinelor de călugări dominicani, franciscani şi augustini a corespuns cu începutul renaşterii comerciale. Ei au format un cadru puternic de oameni învăţaţi ca Anselm, Abelard, Duns Scotus şi Toma dAquino. Munca teologică a devenit o preocupare centrală a acestor scolastici medievali. dAquino şi alţi învăţaţi i-au atras pe elevi la Universitatea din Paris, care a început prin şcoala de la Catedrala Notre Dame. Universitatea din Paris a făcut din teologie cheia de boltă a tuturor studiilor universitare, „toate celelalte discipline fiind subordonate acesteia". Corpul ei profesoral a devenit arbitru în probleme teologice „hotărând disputele,

definind ereziile şi uneori corectând chiar teologia papei".[18] Prin anul 1300, existau universităţi la Salerno, Bologna, Paris, Montpellier, Lisabona, Oxford şi Cambridge.

Gutek a rezumat cu multă talent originile universităţii medievale, citând aceste direcţii:

1. Multe dintre universităţi au evoluat din vechile şcoli de la catedrale şi, în mod frecvent, şi-au însuşit programele şcolare ale acestora (studia generalia).
2. Stimulul general care izvora din renaşterea învăţământului a contribuit la susţinerea şi creşterea universităţilor.
3. Introducerea de noi cunoştinţe şi redescoperirea raţionalismului clasic grecesc au creat probleme de sinteză pentru scolasticii care încercau să reconcilieze aceste noi surse intelectuale cu corpusul doctrinei creştine.
4. Viaţa comercială renăscută şi suflul nou de viaţă din oraşe au creat un corp mobil şi cosmopolit de savanţi şi de studenţi care popula universităţile.
5. Corpul profesoral şi studenţii din universităţi au urmat exemplul breslelor existente şi şi-au asumat puterea de a se autoconduce, stabilindu-şi structuri interne şi elaborând regulamente interne.
6. Universităţile medievale au înfiinţat şcoli specializate pentru studierea uneia sau mai multor profesii principale ca dreptul, medicina şi teologia."

ŞCOLILE ORĂŞENEŞTI ŞI ŞCOLILE PARTICULARE

Deşi şcolile conduse de Biserică şi-au menţinut locul

dominant în educaţie, regii (principii) şi oraşele au înfiinţat şi alte şcoli datorită disensiunilor şi certurilor politice. Puterea şi dezvoltarea economică şi politică este inevitabil legată de puterea învăţământului. Deşi sistemele şcolilor de stat de cultură generală încă nu erau înfiinţate în acea vreme, se puneau bazele pentru sistemele naţionale care să asigure şcoli locale (elementare) pentru oamenii simpli şi şcoli clasice (licee) pentru clasa privilegiată a societăţii.

Pe măsură ce oraşele au crescut, a devenit obligatorie înfiinţarea de

şcoli în parohiile periferice şi în diferite părţi ale oraşelor. Copiilor le era din ce în ce mai greu să meargă până la biserica din centru. Unele instituţii, organizaţii seculare şi persoane au început să rivalizeze cu clerul pentru dreptul de a educa. Printre aceştia se numărau conducerile oraşelor, personalităţi politice seculare, profesori particulari şi asociaţii voluntare de persoane care doreau sa investească în şcoli în scopuri caritabile. în Germania au început lupte ascuţite pentru conducerea şcolilor de către oraş. Chiar şi în Italia a existat o oarecare agitaţie. Treptat ideea de conducere a şcolilor de către oraş a devenit o realitate în Germania şi în Ţările de Jos.

Astfel, către sfârşitul Evului Mediu, persoane şi grupuri particulare au început să întemeieze şcoli care nu erau direct răspunzătoare în faţa conducerii publice sau a Bisericii. Cele mai importante dintre acestea au fost

şcolile de pe lângă ctitorii sau bresle, deseori înfiinţate şi susţinute de o persoană înstărită. Cu fondurile obţinute din întemeierea unei ctitorii, Wilîiam Wikeham a înfiinţat la Winchester, în anul 1382, prima şcoală publică din Anglia.

Toma d'Aquino (1224-1274) şi scolastica

De-abia către sfârşitul Evului Mediu şcoala a ieşit cu adevărat de sub dominaţia totală a Bisericii, pe măsură ce instituţiile seculare au pătruns treptat în sistemul de învăţământ. Majoritatea marilor gânditori care au trăit începând din secolul al K-lea şi până în secolul al XlV-lea au fost călugări şi clerici care aveau acces la cea mai bună educaţie. Munca lor intelectuală s-a desfăşurat pe fondul cunoştinţelor din trecut - filozofia clasică greacă, Scriptura, teologia şi scrierile Părinţilor Bisericii. Scolasticii (profesorii) au pus acest conţinut într-un sistem logic.

Un factor major în dezvoltarea rapidă a scolasticii a fost filozofia lui Aristotel. Averroes, strălucitul filozof arab, i-a tradus lucrările şi a introdus aceste traduceri în apus, prin Spania. în acelaşi timp, au apărut la Paris traduceri din opera lui Aristotel ale renumitului filozof evreu Moses Maimonide. Dezvoltarea universităţii a asigurat un vehicul educativ pentru această mişcare. Filozofia deţinea din nou un rol dominant.

în esenţă „scolastica a însemnat încercarea de a susţine crezul creştin printr-o structură filozofică suficient de puternică pentru a rezista oricăror îndoieli care se iveau în rândurile teologilor creştini care, în parte datorită influenţelor arabe, nu mai aveau siguranţă în credinţa lor

aşa cum au avut predecesorii lor din secolele anterioare".[20] Acest proces de asimilare, reconciliere şi redirecţionare a cunoaşterii greco-romane pentru a o face să se adapteze la teologia creştină, a solicitat cele mai strălucite minţi ale vremii. Erigena, Anselm de Canterbiiry, Pierre Abelard, Aîbert

cel Mare, Toma d'Aquino şi Duns Scotus s-au numărat printre aceşti scolastici talentaţi. Scolastica a fost apoi o metodă de selectare şi clasificare a afirmaţiilor generale luate din experţii clasici şi religioşi, de critică şi comparare a acelor autori, de alcătuire de comentarii asupra afirmaţiilor lor, de examinare a argumentelor pro şi contra lor şi de adunare a dovezilor în sprijinul concluziilor.

Când dAquino s-a angajat în acest stil şi această manieră de a gândi, el ridica o problemă şi apoi reproducea o afirmaţie dintr-o sursă autoritară care putea fi un text din Scriptură, un pasaj din Clement din Alexandria sau un citat din „filozoful". Identitatea acestuia din urmă nu era dezvăluită deoarece el era invariabil Aristotel. Erau luate în considerare filozofiile islamice ale lui Averroes şi Avicenna precum şi ale gânditorilor evrei contemporani. După o analiză atentă a tuturor dovezilor, el venea cu soluţia sa. Gândirea logică şi sănătoasă a lui d'Aquino şi a colegilor săi scolastici era profundă. Cu toate acestea, ei au încercat să împace filozofia greacă cu teologia creştină şi cel mai adesea ceva trebuia compromis. Colin Brown evaluează munca scolasticilor: Probabil... ei au operat cu concepte învechite. Foarte

multe din întrebăriie cu care se confruntau s-au dovedit a fi pseudo-întrebări, în lumina concepţiei noastre ştiinţifice despre lume şi a filozofiei critice modeme. Toate întrebările pe care le-au pus scolasticii aveau o amprentă teologică. însă, în mod ironic, întrebările care îi preocupau atât de mult erau o piedica în calea ascultării mesajului biblic despre Dumnezeu şi a dragostei Sale în Cristos.[21]
Cu toate că Toma d'Aquino nu s-a concentrat asupra creării unei filozofii a educaţiei în sine, se poate alcătui o teorie destul de substanţială a concepţiilor sale. Deşi era un om deosebit de dotat intelectual, el îi datora totuşi lui Aristotel structura sa filozofică. Ca şi Aristotel, d'Aquino susţinea că întreaga cunoaştere umană îşi are originea în simţuri şi că înţelegerea umană este capabilă să construiască prin abstracţii cunoaşterea formelor lucrurilor. Lucrarea lui s-a concentrat asupra problemei modului în care îl putem cunoaşte pe Dumnezeu.
Toma a încercat să facă o diferenţă între doctrină şi filozofie. El susţinea că doctrina derivă din Scriptură sau din datele revelaţiei, iar filozofia ia naştere din date accesibile şi acceptabile. Sfârşitul teologiei este Dumnezeu, care depăşeşte puterea de înţelegere a raţiunii, dar a cărui existenţă poate fi stabilită pe cale filozofică.
Deseori evanghelicii diferă substanţial în evaluarea pe care o fac epistemologiei lui d'Aquino.
E o greşeală să îl considerăm pe d'Aquino un filozof creştin, dacă prin aceasta se înţelege cineva care dă răspunsuri la întrebări filozofice pe baza revelaţiei

creştine. Locurile diferite atribuite filozofiei şi teologiei pot fi. viu ilustrate prin

concepţia lui Toma despre creaţie. Din punct de vedere filozofic, s-ar putea ca universul să fie etern. Creştinul crede însă prin revelaţie că creaţia este un act al lui Dumnezeu."

Geoffrey W. Bromiley declară:

Toma are o înţelegere clară despre ceea ce este teologia şi niciodată nu o confundă cu filozofia şi nici nu face din filozofie baza ei... Nu reiese limpede dacă el consideră teologia ca fiind o parte a filozofiei. Nu este evident nici dacă el face din filozofie sursa, baza sau chiar punctul de plecare al credinţei. Nici nu pare deloc să urmărească o teologie esenţial raţionalistă sau apologetică.[23]

D'Aquino credea că primele concepte ale înţelegerii umane sunt preexistente în om şi că ele pot fi cunoscute prin lumina intelectului său. Gel care învaţă trebuie să se afle într-o permanentă căutare a cunoaşterii prin obiceiuri intelectuale bune, numite virtuţi.

Cunoaşterea... preexistă din punct de vedere potenţial în cel care învaţă, însă nu în sens pur pasiv, ci în sens activ. Altfel omul nu ar putea să obţină cunoaşterea în mod independent... există două căi de obţinere a cunoaşterii. în prinul caz, însăşi raţiunea înnăscută ajunge să cunoască lucruri necunoscute şi această cale se numeşte *descoperire.* în celălalt caz, altcineva ajută raţiunea înnăscută a celui care învaţă şi această cale se

numeşte *învăţarea* prin *instruire**
Toma a accentuat faptul că profesorul trebuie să fie bine informat şi inteligent, să aibă darul de a comunica şi să privească meseria de dascăl ca pe o chemare în slujba omenirii. Datorită faptului că instrucţia este un proces care se desfăşoară mai ales verbal, profesorul trebuie să-şi aleagă cu grijă cuvintele, expresiile, exemplele şi analogiile pe care le foloseşte. Baza de date cu care vine elevul în procesul de predare-învăţare trebuie să fie stabilită, clădit pe ea, şi utilizată pentru a forma un pod către un nou adevăr. El considera că învăţătura trebuie să fie o unire a vieţii contemplative cu viaţa activă care izvorăşte din dragostea pentru adevăr, dragostea pentru om şi dragostea pentru Dumnezeu. Trebuie să se acorde timp atât cercetării atente cât şi implicării în viaţa elevilor sau a studenţilor.
Filozofia educaţiei asociată cu tomismul a influenţat gânditori ai secolului al XX-lea ca Robert Hutchins şi Mortimer Adler. Tomiştii, laici sau clerici, sunt acei gânditori care acceptă doctrinele de bază metafizice şi epistemologice ale realismului natural al lui Aristotel, care susţin prioritatea artelor liberale şi a ştiinţelor în alcătuirea programei şcolare şi care înclină spre folosirea raţionamentului silogistic.
Una din criticile aduse scolasticii a fost tendinţa de a insista prea mult asupra intelectului şi a raţiunii fără să se preocupe de satisfacerea nevoilor oamenilor.
DAquino a contribuit la aceasta din inadvertenţă făcând o distincţie atentă între *educatio,* învăţătura primită în afara şcolii

şi *disciplina,* învăţătura primită în şcoală. Toma a pus semnul egal între
Svăţătura primită în afara şcolii şi instituţiile sau mijloacele care contribuiau formarea virtuţii, a desăvârşirii şi a formării generale a unei persoane. Prin învăţarea în şcoală el a înţeles învăţarea şi pregătirea care se face prin instruirea deliberată făcută de profesori în şcoli. Discipolii săi au avut tendinţa de a le separa pe cele două şi nu au reuşit să vadă relaţia dintre ele în dezvoltarea deplină a omului.
Joan EUen Duvall a rezumat elementele cheie ale filozofiei despre educaţie a lui d'Aquino:
El a susţinut că cel care învaţă are puterea activă de a ajunge la cunoaşterea necunoscutului prin descoperire. întregul învăţământ trebuie să se ghideze după acest principiu. Semnele şi simbolurile pe care profesorul ie prezintă elevului trebuie să-1 facă pe acesta din urmă capabil să le raporteze la primele principii care susţin ceea ce el ştie deja. Apoi, profesorul trebuie să aibă cunoştinţe clare despre ceea ce predă şi trebuie să fie capabil să reducă aceste cunoştinţe la acele prime principii. în ceea ce priveşte programa, de vreme ce cunoştinţele intelectuale ale elevului au ca bază cunoaşterea prin simţuri, el trebuie să cunoască lumea materială înainte de a înainta în lumea abstracţiilor, cum ar fi matematica, şi în lumea metafizicii, care se ocupă de fiinţele care există în afara materiei - adică formele pure. Adevărul îşi are rădăcinile în existenţa lucrurilor şi

de aceea calea către adevăr este ordinea existenţei aşa cum este ea percepută de om.[25] învăţaţii franciscani Bonaventure (1222-1274), Dun Scotus (1266-1308) şi William Ockham (cea 1280-1349) s-au alăturat unui grup de învăţaţi care l-au criticat pe dominicanul d'Aquino pentru greşeala de a nu recunoaşte că uneori raţiunea şi revelaţia se contrazic una pe alta. Ei au apărat credinţa luptând cu filozofia lui Aristotel. Sistemele de gândire din secolul aî XlII-îea se bazau pe realismul aristotelian. Realismul, aşa era el conceput de scolastici, este doctrina care susţine că universaliile au o existenţă reală şi obiectivă şi că obiectele percepute prin simţuri există independent de actul perceperii. William, unul dintre cei mai influenţi filozofi ai secolului al XlV-lea, a pledat pentru un empirism radical. Nominalismul susţinea că cuvintele generale sau abstracte nu reprezintă entităţi care există obiectiv şi că universaliile nu sunt altceva decât numele desemnate lor. El propovăduia o nouă formă a teoriei nominaliste care „respingea concepţia predominantă că «universaliile» există cu adevărat. El susţinea că ele sunt pur şi simplu produse artificiale ale minţii umane... Doar lucrurile individuale sau «particulare» au o existenţă reală. Nominalismul lui William a devenit cunoscut drept «calea modernă» (via moderna) în comparaţie cu «calea veche» (via antiqua) a lui dAquino. întrucât cunoaşterea se baza pe experienţa lucrurilor individuale, ştiinţele naturale au căpătat o nouă semnificaţie".[2]"

/

învăţatul William Ockham a criticat cu asprime dovezile filozofice pe care le-a adus d'Aquino în favoarea existenţei lui Dumnezeu. în concepţia lui, Dumnezeu este dincolo de orice cunoaştere. El respinge afirmaţia tomiştiîor că Dumnezeu poate fi perceput prin raţiune sau prin iluminare, aşa cum susţineau augustinienii şi susţine că El poate fi cunoscut doar prin credinţă. Acestea şi aîte sublinieri au deschis uşa pentru teologia Reformei câteva secole mai târziu.
Mileniul medieval nu a însemnat utopia pe care o implică, termenul. însă el nu a fost nici punctul aflat la extrema de jos, aşa cum l-au descris istoricii doar acum 30 de ani. La începutul Evului Mediu, Biserica a luptat pentru supravieţuire împotriva societăţii care îi era potrivnică şi împotriva ereziilor perverse. Din fericire pentru societate, Biserica a rămas singurul bastion care a manifestat interes pentru educaţie. Biserica avea, însă, propriile ei lipsuri considerabile ca: abuzul de putere a! papalităţii, bogăţia relativă şi controlul asupra pământului. Decenii în şir educaţia a stagnat deoarece Biserica Romano-Catolică a pus accentul pe putere. Elementele pozitive ale mişcării reformiste ca monahismul, ascetismul şi scolastica nu au putut să aducă schimbările necesare. Societatea era pregătită pentru revirimentul educaţiei adus de Renaştere.

Note

1. Lewis J. Sherriîl, *The Rise of Christian Education* (New York: Macmilîan, 1944), pag. 209.
2. R. Freeman Butts, *The Education of the West* (New York: McGraw-Hilî, 1973), pag. 129.

3- Interpretarea făcută de Durant argumentului lui Gibbon. Ve3ii Durant, *Caesar and Christ: A History of Roman Cwilixatîon front Its Begitmings to A.D. 337,* The Story of Civilization, voi. 3 (New York: Simon &Schuster, 1977), pag. 667.
4. Richard A. Todd, „The Fall of the Roman Enipire", în ed, Tini Dowîey, Eerdman's *Handbook to the History of ' Christianity* (Grand Rapids: Eerdmans, 1977), pag. 184.
5. Ibid., pag. 185-
6. Robert Ulich, *The History ofKeligious Education* (New York: New York U., 1968), pag. 50.
7. Earle E. Cairns, *Christianity Through the Centuries*, ed. rev. (Grand Rapids: Zondervan, 1967), pag. 141.
8. Ieronim *Epistola 60,* citată de William Barcîey în *Educaţional Ideals in the Ancient World* (Grand Rapids: Baker, 1974), pag. 213.
9. Cf. St. Ieronim în Nicene and Post-Nicene Fathers, ed. Philip Schaff şi Henry Ware, seria a 2-a, voi. 6 (New York: Christian Literature Co., 1893), pag. 195; Henry Barnard, *American Journal of Education,* voi. 5, 1894, pag. 594. vezi şi Barclay, pag. 253-257 pentru o excelentă discuţie despre felul

educaţiei, din perspectiva medievală a lui Ieronim, pe care trebuie să o primească un copil, în special dacă în cele din urmă el îşi va alege ca | profesie slujirea lui Cristos. 10! Ulich, pag. 46. ll.lNorman L. Geisler, *Philosopky of Religion* (Grand Rapids: Zondervan,

11974), pag. 168-169.
12. Augustin *De Doctrina Christiana 40,* citat de Barclay, pag. 232-233.
13. Alfred N. Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (London: Ernest Benn, 1962), pag. 45.
14. Gerald L. Gutek, *A History of the Western Educaţional Experience* (New York: Random House, 1971), pag. 69-
15. Eleanor Shipley Duckett, Alcuin, *Frknd of Charlemagne* (New York: Macmillan, 1951), pag. 305-307.
16. John Woodbridge, „Columba", în ed. Elmer L. Towns, *A History of Religious Educators* (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 63-70.
17. Gutek, pag. 84.
18. Butts, pag. 173.
19. Gutek, pag. 85.
20. Ulich, pag. 70.
21. Colin Brown, „Scholasticism", în Dowley, pag. 278-79-
22. Paul Helm, „Thomas Aquinas", în ed. J. D. Douglas, *The New International Dictionary of the Christian Church,* ed. rev. (Grand Rapids: Zondervan, 1978), pag. 60.
23- Geoffrey W. Bromuley, *H istorica ITheology -An Introduction* (GrandRapids: Eerdmans, 1978), pag. 200.
24. Thomas Aquinas, *Truth,* trad. R. W. Mulligan, 3 voi. (Chicago: Regenety, 1952), Q. 11, A.l.
25. Joan Ellen Duvall, „Thomas Aquinas", în Towns, pag. 80.

26. H. D. McDonald, „William of Ockham", în Dowley, pag. 341.

6

Omul Renaşterii si reînnoirea culturală

Francis Bacon s-a născut în 22 ianuarie 1561, la Yorkhouse, Londra. Aristotel a murit în anul 322 î.Cr. Este incredibil, dar adevărat, cum unii care au scris istoria filozofiei au trecut cu vederea aceşti 1883 de ani, scriind despre ei doar câteva pagini: Dat fiind vacuum cultural al Romei, se poate înţelege cum o minte seculară nu bagă în seamă filozofia creştină a lui Isus şi a lui Pavel - dar să scrii doar câteva paragrafe despre Augustin, Bacon, Dante, da Vinci, Copernic, Galileo, Erasmus, d'Aquino şi Luther? în ciuda istoricilor seculari, acest capitol şi cel care urmează trebuie scrise pentru ca înţelegerea istoriei filozofiei educaţiei să fie cât mai exactă.

Când a început Renaşterea? A existat vreun act specific care a iniţiat acea perioadă, aşa cum a fost pentru Reformă afişarea pe uşă a tezelor lui Luther? Majoritatea istoricilor ezită să identifice o persoană sau o dată deoarece Renaşterea a reprezentat o ruptură treptată de tradiţionalismul medieval printr-o trecere definitivă înspre o lume care punea omul în centrul ei. A fost, pe scurt, acelaşi fel de umanism care încă domină societatea la sfârşitul secolului al XX-lea.

în general, Renaşterea este datată ca având loc în secolele XIV, XV şi XVI, iar dacă trebuie identificat un început, atunci el este undeva pe la mijloail secolului al XfV-lea. Italia a fost desigur leagănul ei - datorită

dominaţiei pe care a avut-o în Evul Mediu ea a continuat să fie centrul atenţiei mondiale. Vehiculul ei a fost în primul rând arta (sau ar trebui spus „artele") şi, într-o mai mică măsură, începutul epocii ştiinţei.

8 Comanda nr. 40449

Unii scriitori seculari au tendinţa de a include Reforma împreună pu Renaşterea ca factor în aplanarea divergenţelor dintre perioada istorică medievală şi perioada istorică modernă. Evident, acest volum trebuie să trateze Reforma separat şi de aceea acest capitol se va ocupa doar de cei 240 de ani de istorie a Renaşterii, de la 1280 la 1520. Deşi aproape de neacceptat pentru istoricii profesionişti, cărora le displace stabilirea de date exacte atunci când e vorba de mişcări de durată, probabil celui care începe studiul istoriei şi filozofiei educaţiei îi poate fi de folos să considere că Renaşterea a început în filozofie cu Toma d'Aquino (1225-1274), în ştiinţă cu Roger Bacon (cea 1214-1294), în literatură cu Dante (1264-1321) şi în artă cu Giotto (cea 1267-1337).

Filozofia lui Toma d'Aquino

Deşi nu a fost canonizat de Biserică până în anul 1323, d'Aquino începuse deja să zdruncine gândirea filozofică medievală începând cu activitatea sa ca dascăl la Universitatea de la Paris şi prin scrierea câtorva volume, în special *Adevărul* şi *Summa Theologka*. Dar să ne gândim la. impactul major al lui d'Aquino, aşa cum a apărut la scurt timp înainte de moartea sa şi la impactul lui Luther, la scurt timp după ce importanţa celor 95 de

teze a fost înţeleasă în toată Europa. Aceasta ne ajută să reducem preocuparea noastră despre Renaştere la două secole şi jumătate, de la aproximativ anul 1270 d.Cr. până la anul 1520. Capitolul anterior s-a încheiat cu d'Aquino, deci este cel mai potrivit să începem aici cu formidabilul dominican care a realizat atât de mult în mai puţin de 50 de ani de viaţă.
Studiind la Universitatea din Paris şi fiind puternic influenţat de Albert cel Mare, Toma şi-a folosit extraordinarul său geniu pentru a-1 „încreştina" pe Aristotel. Influenţa lui Toma continuă şi se reflectă în scrierile evanghelice ale renumitului apologet Norman L. Geisler. Fără îndoială, d'Aquino a fost cel mai reprezentativ teolog din vremea lui. în cele 30 de volume ale sale el s-a ocupat de aproape fiecare aspect al teologiei, niciunul nefiind însă atât de semnificativ ca doctrina omului. Francis Schaeffer rezumă:
Contribuţia lui d'Aquino la gândirea apuseană este, desigur, mult mai bogată decât am putea noi spune aici, dar concepţia lui despre om merită atenţia noastră. d'Aquino susţine că omul s-a revoltat împotriva lui Dumnezeu şi că astfel este căzut, dar d'Aquino are o concepţie incompletă despre Căderea ornuiui. El considera că acesta Cădere nu 1-a afectat pe om în întregime ci doar în parte. în concepţia sa, lumea este căzută şi coruptă dar intelectul nu este afectat. Astfel oamenii se pot baza pe inteligenţa lor umană, şi aceasta însemna că oamenii sunt liberi să îmbine învăţătura Bibliei cu învăţăturile filozofilor necreştini.[1]

OMUL. RENAŞTERII ŞI REÎNNOIREA

I Cu toate acestea, pe noi ne preocupă foarte mult influenţa educativă a lui Toma, o subliniere găsită cu cel mai mare impact în întrebarea 11 („Dascălul") din *Adevărul.* După ce recunoaşte că Toma a fost mult mai preocupat de teologie decât de transmiterea acesteia prin predare, Joan Duvall este de acord că din „scrierile lui Toma se poate alcătui o filozofie a educaţiei... dacă educaţia s-ar defini ca dezvoltarea naturii omului, a acumulării de cunoştinţe şi a realizării potenţialului său. în metafizica, psihologia, epistemologia şi filozofia morală a lui Toma, el a dezvoltat principii care sunt, de fapt, primele principii ale educaţiei şi în specia! ale educaţiei intelectuale mai degrabă decât ale educaţiei morale şi religioase".[2]
Acest volum face evident o privire generală şi de aceea nu putem intra în detalii asupra filozofiei despre educaţie a fiecărei persoane. îi recomandăm studentului să consulte ceea ce spune Duvall în capitolul citat mai sus. Cu toate acestea, este important să observăm că d'Aquino reprezintă o sinteză între credinţă şi raţiune, între ştiinţă şi teologie, între prezent şi viitor. Rareori întâlneşti în istoria filozofiei educaţiei persoane cu o asemenea ordine şi consecvenţă în gândire ca a lui. El a fost adeptul unui univers organizat sub controlul unui Dumnezeu personal.
Ca şi Aristotel, el considera că scopul principal al cercetării ştiinţifice este mai degrabă explicarea şi nu controlul naturii. El a fost un puternic apărător al familiei şi, credincios loialităţii sale faţă de Biserică, un

puternic oponent al divorţului şi al controlului naşterilor. Spre deosebire de Machiavelli sau de Hobbes, d'Aquino a susţinut cu tărie că puterea nu este un scop în sine, că rezultatul nu scuză mijloacele şi că statul trebuie să apere integritatea cetăţenilor pentru ca moralitatea să domine toate relaţiile din cadrul societăţii.

Apoi, pentru d'Aquino, *a învăţa* înseamnă a media între Dumnezeu şi om, a transmite idealurile Bisericii şi a-L glorifica pe Dumnezeu prin dezvoltarea capacităţii intelectuale proprii şi prin dezvoltarea capacităţii intelectuale a celorlalţi.

Una din comparaţiile preferate folosite de d'Aquino este cea dintre arta de a preda şi cea de a vindeca. Atât doctorul cât şi profesorul ştiu ce trebuie făcut pentru a vindeca sau a învăţa .Aşa cum doctorul îi dă pacientului propria lui sănătate, tot astfel profesorul doar asista intelectul sâ acumuleze cunoaştere în sufletul studentului.

în această comparaţie o diferenţiere interesantă este faptul că Toma a văzut învăţarea chiar mai importantă decât vindecarea, de vreme ce prima este o interacţiune între două minţi, în timp ce a doua este o interacţiune între minte **şi trup.** Dat fiind angajamentul lui de bază faţă de şcoala aristoteliană, în mod evident Toma a considerat un intelect

viu, care îşi croieşte cu răbdare drumul către adevăr, în public, în faţa studenţilor săi, ca fiind o ocupaţie mai

aleasă decât cea a medicului.

Trăsăturile caracteristice ale Renaşterii

în paragrafele anterioare din acest capitol ne-am contrazis oarecum sugerând că Renaşterea a fost în principal un eveniment italian şi numind apoi printre protagoniştii mişcării un teolog care a predat la Paris şi un om de ştiinţă care a făcut cercetări în Anglia. La urma urmelor, însă, Renaşterea a fost o *reînnoire culturală* iar centrul culturii din secolele XIV şi XV a fost, fără îndoială, Italia. Am notat deja *umanismul* ca fiind una dintre caracteristicile majore cu efecte profunde asupra teologiei, educaţiei şi artelor. Un alt punct esenţial este faptul că renaşterea culturală s-a produs în *centrele urbane.* Te aştepţi la un asemenea fenomen atât timp cât centrele urbane erau locurile în care se aflau universităţile, iar Italia era, în fond, o ţară a oraşelor. Ea a cuprins şi Parisul şi într-o măsură mai mică şi Londra, dar Renaşterea în esenţă a început în cultura urbană din Roma, Florenţa, Orleans, Napoli şi Salermo.

Renaşterea a fost dominată de un spirit secular în ciuda permanenţei puterii Bisericii şi a influenţei unor personalităţi dominante ca d'Aquino şi Erasmus. în nici un caz ateismul nu a fost considerat o opţiune validă, dar aglomeraţia din oraşe, noile posibilităţi de distracţie, satisfacerea gusturilor estetice şi intelectuale şi creşterea îmbogăţirii anumitor clase sociale din centrele urbane, toate au contribuit la uitarea generală a lui Dumnezeu în vremurile de prosperitate. *Punctul convergent al interesului uman a devenit mai degrabă omul şi lumea*

lui, nu Dumnezeu şi cerul Său.
O altă caracteristică a Renaşterii a fost o trezire puternică a *individualismului.* Sistemul feudal se destrăma şi biserica şi-a pierdut o parte din controlul ei datorită scandalurilor create de erezie şi de captivitatea babiloniană care înconjura papalitatea. Au apărut la orizont şi s-au deschis noi cariere pentru oamenii cu talent. în lumea schimbătoare a politicii puterea era acum la îndemâna celor care nu erau de viţă nobilă. Capitalismul a început să afecteze practicarea afacerilor şi patronajul celor implicaţi în artă a ridicat oameni de origine socială modestă la un renume care depăşea ceea ce ar fi fost posibil cu un secol mai devreme.
Toate acestea au creat ceea ce s-a numit „omul Renaşterii", un nou gentleman care savura cu egal interes sportul, muzica, literatura şi ştiinţa. Baldassare Castiglione ne spune că înspre sfârşitul secolului:
Omul care şi-ar croi cu succes drumul spre cele mai înalte straturi ale societăţii nu trebuie să fie numai, sau în mod necesar, de viţă nobilă, deşi acesta este un avantaj, nici nu trebuie să fie un mare războinic, deşi trebuie să mânuiască armele cu îndemânare, ci să fie o personalitate pe deplin dezvoltată, un amator

al tuturor artelor şi al tuturor domeniilor de studiu şi să stăpânească foarte bine câteva din ele, având, mai presus de toate, graţie, tact, maniere elegante şi farmec personal.'
Castiglione însuşi a caracterizat pe scurt omul Renaşterii ca fiind în contrast total cu manierele zgomotoase şi

uneori brutale ale cruciaţilor ca Richard Inimă de Leu sau ale călugărilor medievali ca Alcuin, Maurus, Isidor, sau chiar Abelard.
Cel care studiază istoria educaţiei din acesta epocă face greşeala generală dar periculoasă de a caracteriza Renaşterea fie ca fiind în întregime rea, fie în întregime bună. De exemplu, Abelard (1079-1142), se situează poate printre cei mai mai mari dascăli ai tuturor timpurilor, deşi a fost privit ca eretic în vremea lui de către nu mai puţin colosalul teolog Bernard de Clairvaux. Evident, controlul puternic al Bisericii asupra întregii Europe a contribuit la dezvoltarea înceată a teologiei şi a învăţământului, a creat ceea ce noi numim acum, în lipsa unui termen mai bun, „Veacul întunecat". Renaşterea a fost în mod deosebit o epocă de schimbări drastice şi dramatice. Ferguson şi Bruun prind această idee într-un scurt paragraf.
Pe cât poate fi definită, epoca Renaşterii a fost o epocă de schimbări haotice, în care a existat mult din ceea ce era încă medieval, mult din ceea ce se poate recunoaşte ca modern şi, de asemenea, mult din ceea ce îi era propriu. Ea a fost o punte de legătură între Evul Mediu şi epoca modernă, dar a fost şi o puternică perioadă culturală, plină de mari frământări politice, sociale şi intelectuale.[4]

Foitele renaşterii culturale

Teologii de frunte ai Bisericii au exprimat clar ideea că scopul principal al omului este acela de a-L glorifica pe Dumnezeu. Pentru liderii Renaşterii scopul principal al omului era să glorifice viaţa umană şi să se bucure de

lume din plin. Apariţia unei clase de mijloc, a materialismului ca şi concepţie despre lume şi viaţă, inventarea tiparului, noua importanţă dată femeii şi spiritul nelimitat de încredere în capacitatea omului au adus un optimism nemaiîntâlnit de la entuziasmul fără margini al primilor creştini din secolul întâi.
în cele câteva paragrafe care urmează, scopul nostru va fi să ne concentrăm atenţia asupra a cinci dintre forţele înfloririi culturale -domenii în care Renaşterea a adus o nouă lumină şi o schimbare de concepţie în lumea învăţământului. Nu toţi cititorii vor fi mulţumiţi de domeniile reprezentative pe care le-am selectat, însă în orice trecere în revistă limitarea obligă la astfel de selectări. Este evident că dAquino a îmbrăţişat domeniul teologiei, al filozofiei şi al educaţiei, iar Erasmus a

avut un impact atât de mare încât trebuie să ne ocupăm de el într-o secţiune aparte. Vom lăsa acum la o parte teologia, adică precursorii Reformei, despre care vom vorbi într-o altă secţiune, iar aici ne vom ocupa în mod deosebit de artă, arhitectură, literatură, ştiinţă şi educaţie.

ARTA RENAŞTERII

Francis Schaeffer sugerează că latura pozitivă a teologiei iui d'Aquino s-a simţit în arta lui *Giotto,* care a renunţat la simbolismul bizantin care marcase pictura florentină timp de cinci sute de ani, punând un nou accent pe realitate şi în special pe realitatea oamenilor. Aceasta era în ton cu filozofia umanismului de care era pătrunsă Renaşterea.

...Giotto a făcut un pas uriaş spre a-i reda naturii locul ei de drept. Se cuvine acest luau pentru că, deoarece Dumnezeu a făcut lumea, natura este într-adevăr importantă - şi natura era acum redată mai aproape de cum arată ea în realitate. Giotto a început, de asemenea, să manifeste talente multiple, ceea ce urma să caracterizeze omul Renaşterii.[5]
Mai târziu *Masaccio* (1402-1429?), care a pictat frescele din capela Brancacci din Florenţa prin anul 1427, a fixat standardul perfecţiunii tehnice depăşindu-şi cu mult generaţia şi, desigur, tinereţea lui. îi menţionăm doar în treacăt pe van der Weyden, van Eyck şi alţi maeştri olandezi, care în prima jumătate a secolului al XV-lea stăpâneau problemele modelării şi ale perspectivei. Pictorii nordici se deosebeau de pictorii italieni. Primii s-au concentrat asupra infinitelor detalii mărunte (virtuos redate în lucrarea *Madona cancelarului Rolinlvan der Paele* a lui Jon van Eyck), în timp ce şcoala de pictură italiană a continuat să reflecte dominaţia Bisericii Romane, caracterizată de simplitatea pe care o aducea influenţa monahismului şi a scolasticii. Desigur că maeştrii picturii renascentiste au fost florentinul *Leonardo da Vinci* (1452-1519) şi *Michelangelo* (1475-1564). E posibil ca Da Vinci să fi fost cel mai complex om al veacului său - poet, muzician, chimist, arhitect, inginer mecanic şi pictor. El a umplut zeci de caiete cu schiţe de tot felul de invenţii mecanice, mânat de curiozitatea care îl frământa de a descoperi ce se află dincolo de suprafaţa lucrurilor. Poate cel mai renumit tablou al său este *Mona Lisa*, deşi

creştinii desigur pun mare preţ pe lucrarea *Cina cea de taină.* Schaeffer sugerează că da Vinci „a surprins cu adevărat problema omului modern... (el) a anticipat unde va sfârşi umanismul". Şi încă o dată, „...a văzut astfel mai dinainte unde ajunge generaţia noastră: totul, inclusiv omul, este o maşină".[6]
în acest timp, Michelangelo, născut cu 23 de ani mai târziu, ne-a dat câteva dintre cele mai splendide sculpturi din toate timpurile, înainte de a începe să picteze Capela Sixtină. Schaeffer vede în sculptura lui Michelangelo o afirmare uimitoare a umanismului Renaşterii: „Omul se

va înălţa pe sine. Omul ca om se smulge pe sine din stâncă. Omul prin sine se va smulge din natură şi se va elibera din ea. Omul va învinge".[7] O altă observaţie interesantă sugerează că încercarea lui d'Aquino şi a altora din perioada de început a Renaşterii de a îmbina teologia Noului Testament cu filozofia lui Aristotel a falimentat şi acum forţe din perioada de sfârşit a Renaşterii - în mod deosebit artişti, arhitecţi şi scriitori - se întorceau spre Pîaton într-o încercare de a sîncretiza Evanghelia într-o nouă formă de neoplatonism. Rezultatul a fost iarăşi un faliment, de vreme ce Renaşterea nu îl întorcea pe om din nou înspre Dumnezeu ci mai degrabă înspre sine însuşi.

ARHITECTURA RENAŞTERII

Brunelkschi (1377-1446) a proiectat bisericile San Lorenzo şi Santa Spirito din Florenţa, pe lângă spitalul

oraşului şi cupola Domului din Florenţa. Arhitectura Renaşterii s-a rupt de măreţia catedralelor gotice, o schimbare reflectată nu numai în lucrările lui Brunelleschi ci şi în cele ale arhitectului lombard *Bramante* (1444-1514), care a conceput planurile originale ale catedralei Sfântul Petru din Roma (planuri modificate ulterior de Michelangelo).

LITERATURA RENAŞTERII

Trei nume domină limba literară a Italiei renascentiste: Dante, Petrarca şi Boccaccio. Primul şi cel mai mare dintre ele, *Dante Alighieri* (1265-1321), a aruncat cu adevărat o punte de legătură între Evul Mediu şi Renaştere. In loc să aducă lumina Evangheliei să lumineze peste trăsăturile caracteristice ale epocii sale, Dante a îmbinat gândirea păgână cu cea creştină în cea mai mare operă a sa, *Divina comedie,* o călătorie, care îţi taie respiraţia, prin infern, purgatoriu şi paradis, care este în realitate o privire panoramică a întregii gândiri medievale. Dante a fost un laic, făcând categoric parte din societatea urbană seculară a Florenţei, fiind un apărător al separării finale a sacrului de profan, gândirea pe două etaje care a caracterizat filozofia tomistă a Renaşterii.

Francesco Petrarca (1304-1374) este cunoscut uneori ca „părintele neoumanismului". Pasiunea sa pentru scriitorii clasici şi dragostea sa pentru Roma antică s-au îmbinat cu dorinţa de renume şi cu concentrarea asupra calităţilor umane. Poemele sale lirice închinate Laurei îl marchează cu adevărat ca om al Renaşterii.

Giovanni Boccaccio (1313-1375) nu a avut nici

înţelegerea romantică a lui Petrarca nici profunzimea spirituală a lui Dante, însă probabil el a fost mai caracteristic pentru civilizaţia lumească a Renaşterii decât oricare dintre contemporanii săi. în *Decameronul* el a conturat un stil de proză italiană care a alcătuit un model pentru romancierii de mai târziu.

ŞTIINŢA RENASCENTISTĂ
Este caracteristic Renaşterii ca părintele cercetării ştiinţifice renascentiste să fi fost un un teolog instruit. *Roger Bacon* (cea. 1214-1294) s-a născut în Hchester, Anglia şi a studiat la Oxford şi la Paris, unde şi-a luat doctoratul în teologie. Astfel, de fapt, temelia ştiinţei moderne a fost pusă la Oxford mai degrabă decât la Paris sau la Roma, pentru că, alături de Bacon, în grupul de la Oxford se afla Robert Grosseteste, unul dintre primii care au contestat gândirea lui Aristotel.
Opera cea mai importantă a lui Bacon a fost *Opus Majus,* în care el a scos în evidenţă necesitatea ca natura şi ştiinţa să fie obiecte de studiu în şcoli. Ca stil, lucrarea lui este o enciclopedie de ştiinţă precum şi o discuţie pe diferite subiecte de ştiinţă şi natură şi modul de predare a acestora. Bacon a fost un om care a luat-o înaintea vremii sale, care s-a ocupat şi de geografie şi de astronomie şi de alchimie (ceea ce a făcut ca Biserica să fie foarte suspicioasă cu privire la el). El a fost, cu adevărat, foarte preocupat de gândirea din vremea sa şi s-a străduit să aibă contact permanent cu omul simplu de pe stradă, de la care credea că poate învăţa mai mult

decât de la savanţii cu renume. Puţini dintre cei care studiază astăzi istoria îşi amintesc faptul că Bacon a prezis inventarea avionului, a submarinului şi a automobilului, în timp ce jura că scopul principal al ştiinţei este demonstrarea adevărului biblic.
Cel care a dominat ştiinţa din perioada Renaşterii a fost astronomul polonez *Nicolaus Copernicus* (1475-1543). El a apărut către sfârşitul perioadei renascentiste, însă, pentru înţelegerea ştiinţei modeme, Copernic este atât de important încât trebuie să-1 menţionăm aici. De fapt, cea mai importantă carte a sa *Despre mişcările de revoluţie ale corpurilor cereşti* a apărut abia înaite de moarte sa, în 1543, fapt care va face ca influenţa lui să se facă mult mai simţită în perioada Reformei. însă în anii Renaşterii, el şi-a dezvoltat preocupările intelectuale în timpul celor 10 ani petrecuţi în Italia, unde a studiat medicina, matematica, astronomia şi legea canonică. Apoi el s-a retras pentru a trăi la ţară, în localitatea sa natală Frauenburg, unde cândva, pe la începutul secolului al XVI-lea, i-a fost îngăduit de Domnul Dumnezeu să descurce complicata şi confuza teorie geocentrică a lui Ptolemeu cu teoria sa heliocentrică.
Chiar dacă impactul lor asupra educaţiei părea probabil neînsemnat la acea vreme, exploratorii renascentişi trebuie neapărat cel puţin menţionaţi. Călătoria lui Marco Polo în China în secolul al XITl-lea, aşezările portugheze în Madeira, Azore şi în jurul Africii până în India, fără a mai vorbi de călătoriile lui Columb şi ale lui Magelan, toate acestea au avut loc în sfertul de

mileniu pe care am ales să-1 numim perioada Renaşterii.

EDUCAŢIA RENASCENTISTĂ

Aceasta este problema care ne interesează pe noi cu adevărat. Toate temele de mai sus trebuie tratate, pentru că educaţia este profund influenţată de artă, arhitectură, literatură şi ştiinţă. însă ce putem spune despre dezvoltarea sau reforma gândirii educative din anii Renaşterii? Care sunt acele notorietăţi, în afară de dAquino şi Erasmus, ale căror nume trebuie cunoscute de cei care studiază istoria gândirii educative? Pentru a prezenta studenţilor începători o parte a impactului educativ al epocii Renaşterii, să înşirăm doar trei nume dintr-o listă mult mai lungă. Trebuie să începem cu *Geert Groote* (1340-1384). Groote a fost fondatorul mişcării „Fraţilor vieţii comune", precursorii mişcării pietiste care a dat atât de mult creştinismului când au clădit principiile practice ale Noului Testament pe teologia Reformei. Groote a fost un gânditor olandez, care a studiat dreptul, teologia, precum şi clasicii. Istoria sa este bine redată de Julia Henkel, care identifică scopurile sale educative în următorul paragraf:
Şcolile Fraţilor, a căror politică şi ale căror practici erau ferm întemeiate pe ideile lui Groote, căutau, mai presus de toate, să facă din elevii lor buni creştini, ucenici a căror dorinţă principală să fie aceea de a călca pe urmele lui Cristos şi ale ucenicilor Lui. Nu era un lucru nou să ai un scop religios în educaţie, însă un astfel de scop fusese limitat, de obicei, la educarea clerului. Conceptul

Fraţilor de a educa omul de rând şi de a-i da astfel o educaţie religioasă, era unic. Sarcina învăţării (şi a predicării) lor era mai multă puritate, mai multă caritate, mai multă toleranţă, mai multă cultură şi mai mult respect pentru facultăţile umane. Preocuparea lor pentru omul de rând s-a manifestat şi în folosirea de către ei a limbii vorbite - mergând până acolo că au tradus părţi din Biblie în olandeză, o acţiune care a fost atacată de mulţi din Biserica de la Roma. Dar Fraţii, în ciuda orientării lor mistice, nu şi-au limitat scopurile lor educative la unul central religios. Ei erau, de asemenea, preocupaţi de viaţa intelectuală, fizică şi socială a elevilor lor.[8]

Influenţa lui Groote nu s-a limitat la practicile de predare sau la scrierile sale. Nu vom putea uita niciodată că Erasm din Rotterdam a fost educat la o şcoală din Deventer condusă de Fraţii lui Groote şi că influenţa Fraţilor a ajuns cu timpul pe malurile continentului American, o dată cu debarcarea puritanilor şi a calviniştilor olandezi. Mentalitatea lor de slujitori umili a aruncat o nouă lumină asupra educaţiei biblice în mediul de altfel urban şi laic al Renaşterii.

Vittoriano da Feltre (1378-1446) a fost poate cel mai important educator italian al Renaşterii, un renumit expert în clasici şi un remarcabil matematician, care a găsit o bază de acţiune influentă în şcoala de curte de la Mantua. în contrast cu ambianţa austeră a scolasticii medievale, Da Feltre a dat şcolii sale numele de „Casa plăcută" şi a încercat să dezvolte

Eı

un spirit de fericire, grijă reciprocă şi unitate, pe scurt, o atmosferă de familie. El a fost drept cu elevii săi, arătându-le, în orele lor zilnice şi în serviciile de capelă, ceea ce el dorea ca ei să înveţe. Un adevărat umanist creştin,

Vittoriano credea că adevărul şi aprecierea valorilor morale se puteau găsi nu numai în autorii creştini ci şi în scrierile clasice, dacă se eliminau anumite părţi din acestea din urmă. Deşi programa şcolii lui a menţinut cele şapte arte liberale, el a acordat literaturii locul dominant, dialectica şi gramatica fiind total subordonate acesteia. Pregătirii fizice i s-a acordat tot atât de mare atenţie ca şi educaţiei intelectuale, deoarece Vittoriano considera pregătirea fizică drept parte integrantă a unei educaţii complete.'

în cele din urmă, trebuie să aruncăm o scurtă privire asupra lui *Fratigais Rabelais* (1483-1553), călugăr francez, preot, savant, fizician şi satiric renumit, care a scris *Viaţa lui Gargantua* şi *Faptele eroice ale lui Pantagruel.* Rabelais a fost categoric un tânăr care s-a ridicat pe neaşteptate chiar la sfârşitul perioadei renascentiste. Printre multele sale idei avangardiste a fost şi recrutarea de studenţi şi studente, oameni cinstiţi, inteligenţi şi plini de pesonalitate.

La mijlocul anilor 1960, Rabelais ar fi fost un mare succes la Universitatea Berkeley- nici o regulă, nici o constrângere, nici o pedeapsă, nici o preocupare pentru trecut. Rabelais a fost un utilitarist existenţialist în mijlocul latiniştilor şi al eleniştilor umanişti. Atunci dar,

când izbucneşte o revoluţie ca Renaşterea, cine poate spune ce-ar putea zice un educator?
Am văzut trei educatori din trei ţări: Olanda, Italia şi Franţa. Spaţiul nu ne permite să luăm în discuţie contribuţia spaniolului Juan Louis Veves (1492-1540), a lui Thomas Elyot din Anglia, şi a germanului Jakob Wimpfeling (1450-1528). Vom face însă o analiză mai pătrunzătoare când vom începe să studiem în detaliu viaţa şi învăţăturile celui care 1-a stimulat atât de mult pe Luther, a **lui** Erasm din Rotterdam, „precursorul Reformei".

Erasm şi Umanismul

Un exemplu clasic al modului în care se poate privi Renaşterea din diferite unghiuri este spaţiul acordat lui Desiderius Erasmus în importantul volum al lui Franris Schaeffer *How Should We Then Live?* Cu toate că urmăreşte în detaliu implicaţiile teologiei în artă, arhitectură şi literatură, Schaeffer îl menţionează pe Erasm doar într-un scurt paragraf, observând în acelaşi timp că umanismul, care ocupă o parte aşa de mare din capitolul despre Renaştere „a fost exemplificat cel mai clar de către Erasm din Rotterdam (1466-1536)".[10]

Erasm: prinţul umaniştilor

Eby îl numeşte pe Erasm „cel mai renumit dintre toţi umaniştii şi unul dintre cei mai influenţi oameni ai tuturor timpurilor", iar Robert Ulich, în una dintre cele mai bune monografii care s-au scris vreodată despre convingerile educative ale lui Erasm, spune:

Puţini oameni au modelat învăţământul european atât de puternic ca Erasm. El
a încurajat o metodă mai bună de predare şi o mai mare înţelegere şi o
atitudine mai tolerantă faţă de elev şi a introdus în studiile clasice un spirit de
exactitate, de critică istorică şi de perspectivă internaţională. Aceasta a permis
ca filozofia antică să domine ştiinţele umaniste până la începutul secolului al
XJX-lea."
Am menţionat deja că Erasm a fost produsul şcolii conduse de Fraţii
din Olanda. Mai târziu, la universităţile din Paris, Oxford, Germania şi
Elveţia, Erasm s-a simţit acasă între mulţii savanţi care puteau conversa în
latina clasică, ce era pentru el aproape ca limba lui maternă. Cu toate
acestea, în 1499 el s-a reîntors în Anglia unde i-a întâlnit pe John Colet şi
Thomas More, care nu numai că i-au devenit prieteni dar au şi avut o
profundă influenţă teologică în viaţa lui. De atunci, scopul major al
muncii lui a fost restaurarea creştinismului pe vechile lui temelii prin
editarea textului grecesc al Noului Testament din cele mai vechi ediţii
disponibile, un volum publicat în cele din urmă cu

ample notaţii în 1516.
Erasm a fost un diplomat, un făcător de pace, care, deşi critic la
adresa teologiei stagnante din zilele lui, nu s-a rupt niciodată cu adevărat
de Biserica Romană. Viaţa lui a fost marcată de o integritate şi de o
moralitate neîndoielnică, pe care e posibil să o fi învăţat în primii ani de
şcoală cu Fraţii. Ca şi dAquino, el a vrut să împace credinţa cu raţiunea,
dar, spre deosebire de dAquino, el era gata să critice deschis Biserica şi
în special Biblia pe care o folosea, Latina Vulgata, pe care el o considera
nedemnă de încredere, plină de greşeli şi, de la bun început, o traducere
destul de inadecvată a traducerilor.

TEOLOGIA LUI ERASM

Deşi nu se poate spune că ar fi îmbrăţişat umanismul lumesc al colegilor
săi din sud, Erasm a fost completamente un umanist care credea că
omul este măsura tuturor lucrurilor. Ca atare, natura omului este
fundamental bună, în contrast cu învăţăturile Reformei despre totala
pervertire a omului. Cu toată importanţa pe care Erasm a avut-o în istoria
educaţiei şi într-adevăr în istoria educaţiei creştine, noi

nu îndrăznim să
ne gândim la el ca la un „evanghelic" în sensul modern al cuvântului.
Pentru Erasm creştinismul nu era decât o moralitate umană demnă şi el învăţa
doctrina platonică cum că oamenii vor trăi o viaţă bună numai dacă ştiu ce
înseamnă o viaţă bună. De aici rezulta nevoia supremă de educaţie.[12]

Erasm a respins, de asemenea, ideea predestinării şi a fost un puternic apărător al liberei voinţe a omului. El a deplâns radicalismul din religie şi din educaţie şi a fost îngrozit de ignoranţa şi de iconoclasmul pe care a considerat că le-a văzut la predicatorii protestanţi ai Reformei. Ca şi Francis de Assisi, prinţul umaniştilor a vrut să fie un făcător de pace, dar, în acelaşi timp, a vrut să aducă reforme teologice de care era o nevoie disperată.

SCOPURILE EDUCATIVE

Ca şi Platon, Erasm a pus un mare accent pe rolul statului în munca de educare. Prinţul trebuie să trăiască aproape de poporul său, legile trebuie să ajute la bunăstarea naţiunilor şi războiul trebuie purtat numai pentru a apărara drepturile umane. Nu aceasta era situaţia în societatea în care a studiat Erasm. El scria în *Elogiul nebuniei:*

Aproape că nu este nevoie să insistăm asupra unor profesori de artă şi ştiinţe, care sunt cu toţii extraordinar

de înfumuraţi, dar care mai degrabă ar renunţa la titlul unei moşii de-a lor decât să se despartă de isteţimea lor; printre aceştia se numără mai ales actori, muzicieni, oratori şi poeţi, fiecare dintre ei cu cât au mai multă prostie şi mai multă mândrie, cu atât sunt mai ambiţioşi. Şi oricât le-ar fi de mare prostia, ei au admiratori; nu, cu cât sunt rnai nătângi cu atât sunt mai ridicaţi în slăvi; Prostia (cum am spus mai înainte) nu duce niciodată lipsă de respect şi de stimă. De aceea, dacă cineva cu cât este mai ignorant cu atât este mai mulţumit de sine şi mai lăudat de către alţii, ce rost are să transpire şi să muncească în căutarea adevăratei învăţături, care să îl coste atâtea frământări şi dureri de cap pentru a o obţine, ca apoi, când a obţinut-o, aceasta să îl facă pe elevul harnic să se simtă mai stânjenit faţă de sine şi mai puţin plăcut celorlalţi?[13]

Clasicist cum era, desigur că Erasm a insistat asupra unei programe esenţiale care să dezvolte intelectul ca centru al omului: clasicii, scrierile Părinţilor Bisericii şi Biblia. Filozofia aristoteliană a lui Erasm nu este numai pre-reformistă ci şi pre-copemiciană şi pre-galileană (adică Galileo).

METODOLOGIA EDUCAŢIEI

Ulich consideră că *Educaţia liberală a băieţilor,* publicată în 1529, este cea mai bună lucrare a lui Erasm despre educaţie. Din punct de vedere metodologic, Dezideriu a pus accentul pe studierea atentă a naturii copilului cu mult înainte ca acest mod de a gândi să fi fost cunoscut de Comenius, Frobel şi Pestalozzi. îl înfuria comportarea urâtă faţă de elevi şi a scos în

evidenţă rolul important al jocurilor şi al exerciţiilor în educaţie. Era în favoarea folosirii mai degrabă a laudei şi a recompensei decât chiar a unei pedepse uşoare pentru realizarea scopurilor educaţiei umaniste. Sarcina profesorului era să-i ajute pe elevi şi nu să-şi etaleze cunoştinţele. Cu o astfel de convingere, nu trebuie să ne surprindă că

Erasm a devenit unul dintre primii susţinători ai instruirii sistematice a profesorilor.

Alfi educatori umanişti importanţi

Probabil că nota dominantă a gândirii umaniştilor nordici a fost o reacţie comună împotriva medievalismului. Desigur că acest lucru s-ar putea spune şi despre fraţii lor parizieni şi italieni. în Olanda şi în Anglia se pare că exista, totuşi, o dedicare mai puternică pentru Scriptură şi pentru scrierile Părinţilor Bisericii Primare, în special în forma şi în limba lor originală. Drept urmaie, umaniştii au dezvoltat studierea temeinică a limbii greceşti, ebraice precum şi a limbii latine, fapt care i-a adus într-un conflict violent cu teologii conservatori^ ai Bisericii, care îi preferau pe învăţaţii Evului Mediu în locul textelor originale.
în Germania, unul dintre umaniştii creştini reprezentativi a fost *Johann Reuchlin* (1455-1522), care a studiat în Italia dar s-a reîntors în Germania pentru a-şi închina viaţa studiului limbii ebraice cu scopul de a înţelege în profunzime textele Vechiului Testament. în 1506 el a publicat prima gramatică a limbii ebraice la nord de Alpi şi după aceea a fost acuzat de erezie de

inchizitorul din Cologne/Koln susţinut de profesorii dominicani de acolo. în Franţa, *Jacques LeFever d'Etaples* (cea. 1455-1536) s-a dedicat tot atât de temeinic Noului Testament pe cât s-a dedicat Reuchlin Vechiului Testament. Şi el a studiat în Italia iar apoi s-a reîntors în oraşul său natal, Paris, pentru a descoperi adevăratul sens al Noului Testament printr-o serioasă exegeză. Fără îndoială că activitatea celor doi învăţaţi continentali a avut o influenţă semnificativă asupra lui Erasm.
Am atras deja atenţia asupra asocierii prinţului umaniştilor cu Fraţii britanicii Colet şi More. *John Colet* a fost diacon la St. Paul's Cathedral şi fondator al şcolii teologice de acolo. Mai degrabă administrator decât savant, el a îndrumat activitatea învăţaţilor umanişti care studiau la Şcoala de la Sfântul Paul.
Contemporanul şi prietenul său a fost *Thomas More* (cea. 1478-1535) a cărui lucrare *Utopia,* publicată în 1516, a prezentat descrierea umanistă a unei societăţi ideale, operă care mai este considerată şi astăzi o lucrare clasică de reformă socială.
Este probabil imposibil de evaluat impactul umanismului creştin asupra Reformei. Studentul din anul întâi care învaţă istoria Bisericii observă impactul lui Erasm, în special asupra lui Luther, dar ce poate el spune despre Melancthon, teologul personal al lui Luther, care a studiat la Wittenberg cu Reuchlin? Cât din gândirea lui Colet sau poate din cea a lui *William Grocyn* (1446-1514) au pus bazele Reformei din Insulele

Britanice?
în studiul nostru despre Renaştere să nu uităm să facem deosebire între umanismul creştin şi cel secular, dar în acelaşi timp să nu uităm să aducem omagiu celor care îl merită şi să recunoaştem că multe din lucrurile pe care le putem gândi şi face astăzi în creştinismul evanghelic se datorează gândirii Renaşterii.
Renaşterea este mai apropiată de secolul al XX-lea decât de aproape oricare epocă. Ea a formulat dileme severe, care încă îl tortureazã pe omul modern: Care este relaţia dintre cunoaştere şi moralitate? Ce este mai important: educaţia generală sau cunoştinţele specifice? Care trebuie să fie centrul de greutate al educaţiei: ştiinţa sau literatura? Care este relaţia dintre perfecţiunea intelectuală şi cea estetică? Toate aceste întrebări au o importanţă perenă în istoria educaţiei.[14]
în acelaşi timp, în istoria filozofiei educaţiei au existat şi alţi gânditori care, în loc să se bucure de prestigiul universităţilor şi societăţilor pe care le-au slujit, au fost omorâţi pentru credinţa lor. Şi lor le datorăm gloria Reformei şi le oferim acum această recunoştinţă.

Precursorii libertăţii

Am vorbit deja despre influenţa Fraţilor vieţii comune din perioada Renaşterii, însă pe lângă aceştia trebuie să-i mai menţionăm şi pe waldenzî, un grup de credincioşi ascunşi în văile alpine din nordul Italiei şi Elveţiei, care au protestat în tăcere şi au continuat să predice şi să înveţe din Scriptură în acele secole întunecate. Persecutaţi, alungaţi mereu dintr-un loc în altul, ei au

fost aproape complet nimiciţi de Innocenţiu al IB-lea în secolul al XHI-lea. Prin ei s-a transmis puritatea creştinismului nou-testamental acestor trei „precursori ai libertăţii" pe care îi vom studia pe scurt: John Wycliffe, Jan Hus şi Girolamo Savonarola.

John Wycliffe (1320-1384), numit în general „Steaua din zorii Reformaţiei", a fost liderul grupului lollard, un grup militant moderat dedicat suveranităţii divine şi potrivnic multelor capcane ale bisericii medievale cum erau: rugăciunile pentru morţi, dezlegarea de păcate şi închinarea la sfinţi. Contribuţia lor principală la şuvoiul educaţiei evanghelice, care a curs de-a lungul anilor în biserică de la Cristos şi până în prezent, a fost dedicarea lor irevocabilă faţă de Biblie ca autoritate absolută. Ei au refuzat tradiţia bisericii ca standard al creştinilor şi şi-au continuat lucrarea de educare prin scrierea şi distribuirea de literatură numită „tractate". într-un sens, ei au devenit precursorii acelor eforturi de răspândire a literaturii creştine atât de populară la sfârşitul secolului al LX-lea şi începutul secolului al XX-lea.

în acest timp, discipolii lui Wycliffe activau în Boemia. *Jan Hus* (1369-

1415) şi husiţii au tipărit Scriptura în limba lor naturală înainte de vremea lui Luther. Ei au dezvoltat un sistem şcolar şi o universitate reprezentativă cu scopul de a promova creştinismul practic. Dacă ei ar fi trăit cu 150 de ani mai târziu, poate că ar fi făcut parte din mişcarea anabaptistă, oarecum ca menoniţii, punând accentul pe

comportarea curată, dragostea care se leapădă de sine şi un devotament total faţă de Scriptură. Un alt grup foarte important, fraţii din Moravia, erau descendenţi ai husiţilor.
în 1415, Hus a fost convocat pentru a fi judecat de Conciliul de la Constanţa cu promisiunea de salvconduct. Dar, ca de atâtea ori mai înainte şi chiar după aceea, liderii Bisericii şi-au încălcat cuvântul dat. Jan Hus a fost întemniţat într-o închisoare cu ziduri de piatră de Im x 2m x 2,30m şi apoi a fost are pe rug. Flacăra pe care a aprins-o arderea trupului lui Hus a slujit ca torţă care a luminat drumul lui Martin Luther. Aşa cum se exprimă Fisher: „condamnându-1 pe Hus la arderea pe rug, Conciliul de la Constanţa a trezit spiritul unei naţiuni".[15]
Cu toate acestea, cel pe care Luther 1-a numit primul martir al Reformei a fost un italian. *Girolamo Savonarola* (1452-1498) s-a aflat în centrul Renaşterii în apogeul ei - Florenţa 1482. Ceea ce vedea în jurul său nu era spiritul de libertate pe care îl propovăduia Noul Testament ci mai degrabă o creştere a vieţii lumeşti şi a goanei după materialism. Astfel, chiar în Florenţa, un al doilea loan Botezătorul a început să predice în catedrală îndemnând la o întoarcere către viaţa curată a creştinismului timpuriu. Timp de 20 de ani, până la sfârşitul secolului, profetul a atacat păcatele Bisericii şi ale lumii, prevestind nenorociri şi pronunţând pedepse ca şi Ieremia în vechime. Stevenson redă mesajul aşa cum 1-a prezentat Michael de la Badoyere.
„Ascultaţi-mă", striga el. „Sau mai bine ascultaţi

cuvintele care vin de la Dumnezeu. Nu pot să spun altceva decât „Căiţi-vă. Veniţi păcătoşilor, veniţi, căci Dumnezeu vă cheamă". ...O, Florenţa (ca Babilonul) pe râul păcatelor tale. Fă un râu din lacrimile tale ca să te poţi purifica în el".[16]
în 1498, Savonarola a mers prea departe, a alienat puterea papală şi şi-a pierdut viaţa pentru cauza Reformei. încă o dată sângele martirilor a devenit sământa Bisericii şi Reforma urma să se nască din Renaştere şi împotriva ei.
însă unii au întrebat: Cum se deosebeşte Renaşterea de Reformă? Evident,, una a fost o mişcare culturală şi cealaltă una teologică, deşi cu greu se poate separa teologia de cultură sau cultura de teologie. Diferenţa majoră a fost, desigur, diferenţa dintre umanism şi teism. Schaeffer o descrie astfel:
Dar deşi Renaşterea şi Reforma s-au suprapus din punct de vedere istoric, şi deşi s-au preocupat de aceleaşi întrebări fundamentale, ele au dat răspunsuri

complet diferite. Vă amintiţi că pentru Toma d'Aquino *voinţa omului* a devenit căzută după revolta omului împotriva lui Dumnezeu, dar mintea nu-i era căzută. Acest fapt a avut ca rezultat final credinţa oamenilor că pot gândi răspunsuri la toate marile întrebări, pornind doar de la ei înşişi şi că doar pe baza raţiunii umane pot să gândească răspunsuri la marile întrebări care confruntă omenirea."

Omul împotriva lui Dumnezeu, Cain împotriva lui Abel, Atena împotriva Ierusalimului - drama urma să se desfăşoare acum în confruntarea dintre Roma şi Wittenberg.

Note

1. Francis A. Schaeffer, *How Should We Then LiveP* (Old Tappan, NJ.,: Revell, 1976), pag. 51-52.
2. Joan Ellen Duvall, „Thomas Aquinas", în ed. Elmer L. Towns, *A History of Religious Educators* (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 72.
3. Wallace K. Ferguson şi Geoffirey Bruun, A *Survey of European Cwiltzation* (New York: Houghton Mifflin, 1969), pag. 311.
4. Ibid., pag. 309.
5. Schaeffer, pag. 57. .
6. Ibid., pag. 74.
7. Ibid., pag. 71.
8. Julia Henkel, „Geert Groote", în Towns, pag. 86.
9. Elmer H. Wilds şi Kenneth Lee Lottich, *The Foundations of Modern Education*, ed. a 3-a (New York: Hoit, Rinehart şi Winston, 196l), pag. 203.
10. Schaeffer, pag. 81.
11. Robert Ulich, „Erasmus", în Towns, pag. 102.
12. William Stevenson, *The Story of the Reformation* (Richmond, Va.: John Knox, 1959), pag. 25.
13. Frederick Mayer, A *History of Educaţional Thought,* ed. a 2-a (Columbus, Ohio: Merrill, 1966), pag. 184.
14. Mayer, pag. 192.
15. H. A. L. Fisher, A *History of Europe* (London: Edward Arnold, 1936), pag. 356.

16. Stevenson, pag. 23.
17. Schaeffer, pag. 81.

7

Zorii Reformei şi lumina educaţiei creştine

5 **Î**

La 31 octombrie 1517, un tânăr călugăr augustinian cu numele de Martin Luther a afişat o listă cu 95 de teze, bătând-o în cuie pe uşa bisericii castelului din Wittenberg, Germania. Era ajunul Sărbătorii Tuturor Sfinţilor şi Luther a protestat împotriva eforturilor papei Leon al X-lea de a aduna bani pentru construirea noii catedrale Sf. Petru din Roma prin vânzarea de indulgenţe. Desigur că frământările interioare ale lui Luther nu au început în anul 1517. Ele au început pe la vârsta de 21 de ani, când într-o zi, pe când se plimba, aproape că a fost lovit de un fulger. Tot timpul cât s-a pregătit pentru preoţie el a continuat să fie frământat de întrebarea: Cum poate un om să dobândească mântuirea şi acceptarea lui Dumnezeu?

însă acum, comerţul ambulant cu indulgenţe, făcut ostentativ de către predicatorul dominican Johann Tetzel de pe malul celălalt al apei care mărginea parohia lui Luther, a adus această problemă pe primul plan în inima şi în mintea lui. El era convins că răspunsul la întrebare trebuie să fie: prin darul fără plată al harului lui Dumnezeu, primit doar prin intermediul credinţei. Pătruns de această convingere proaspăt aprinsă în el, Luther a protestat împotriva violării flagrante, atât de evident demonstrată prin vânzarea indulgenţelor - un

mijloc creat de om pentru a „cumpăra" viaţa veşnică. El şi-a ales ajunul zilei tuturor sfinţilor ca moment al anunţării protestului său public, fiind prea puţin conştient de semnificaţia mondială şi istorică a actului său.
9 Comanda nr. 40449

în aceste teze Luther a insistat asupra nevoii de o reală căinţă şi pocăinţă. El a
menţionat apoi că nu există nici un om care să poată mijloci între sufletul
omului şi Dumnezeu, Nici o indulgenţă nu poate şterge păcatul. Iertarea nu stă
în puterea papei ci doar în puterea lui Dumnezeu. în tezele propriu-zi.se nu era
nimic împotriva papei, însă situaţia din Germania era atât de inflamabilă încât
au mai era nevoie decât de o scânteie ca flacăra să se aprindă. Cele 95 de teze
au scăpărat scânteia: Reforma a început.[1]
Cine studiază istoria educaţiei trebuie să înţeleagă că în această carte
o datare exactă a perioadei Reformei va fi semnificativ diferită de o
datare care ar încerca să acopere întreaga istorie a Bisericii. Cea de-a
doua ar trasa influenţele Reformei mergând prin Wesîey şi Whitefield ia
predicile lui jonathan Edwards din New England şi într-adevăr până la

credinţa reformată aşa cum este ea practicată de ramurile majore ale
evanghelicilor de astăzi. Şi desigur, există implicaţii educaţionale de-a
lungul tuturor acestor secole. Este însă important ca noi să fim mai
specifici, dacă e să ne uităm la influenţele istorice asupra educaţiei ca la
o „istorie a gândirii creştine referitoare la educaţie". Tot aşa cum ne-am
restrâns consideraţiile noastre despre Renaştere, trebuie să stabilim şi un
anumit cadru în care să studiem contribuţia Reformei la gândirea creştină
despre educaţie. De aceea, deşi poate fi arbitrar, am ales secolul al
XVI-lea ca limită aproximativă a acestei perioade.

Contribuţiile luterane ia educaţie

Este extrem de tentant să cercetezi evenimentele din viaţa lui Luther ca pastor, teolog şi apologet al credinţei evanghelice. Putem relata cum papa Leon 1-a chemat pe Luther la Dieta de la Augsburg pentru a-1 face să renunţe la părerea sa şi apoi cum reformatorul a refuzat şi a fost excomunicat de Vatican în 1521. Ce emoţionant este să ne reamintim de apărarea lui Luther în faţa împăratului la Dieta de la Worms în acelaşi an şi de rostirea acelor cuvinte memorabile : „Iată poziţia mea, nu pot avea alta. Aşa şă mă ajute Dumnezeu. Amin", de izolarea sa forţată la castelul Wartburg, de reîntoarcerea sa pentru a se implica. în revoltele ţărăneşti împreună cu

Hans Muller, de traducerea Noului Testament şi de implicarea sa în războaiele religioase schmalkaldice. S-au scris însă volume întregi despre acest aspect al vieţii şi activităţii lui Luther. De fapt importanţa sa ca reformator religios pune aproape complet în umbră valoarea sa ca educator religios.

CONTEXTUL **EDUCAŢIONAL AL REFORMEI**

Cel care a făcut tranziţia între Renaştere şi Reformă a fost marele umanist Erasm din Rotterdam. în 1516, la vârsta de 50 de ani, Erasm era arbitrul întregii Europe, cel mai popular învăţat de pe continent. Luther a fost

profund influenţat de traducerea Noului Testament făcută de marele umanist, precum şi de multele sale scrieri satirice împotriva exceselor Hisericii de la Roma. De asemenea, Erasm 1-a sprijinit pe Luther până în momentul în care, în ochii mult mai moderatului Erasm, comportarea reformatorului a apărut exagerată. Mai târziu, când a început în Olanda I K-rsecuţia luteranilor, Erasm a fost prins la strâmtoare datorită cuvintelor .i inabile rostite la adresa lui Luther. Răspunsul lui a fost o călătorie la Basel şi eforturile de a media în conflictul luterano - catolic. Desigur ambele părţi l-au acuzat pe Erasm că face compromisuri.

Este important de remarcat faptul că la începutul mişcării luterane, Luther nu a avut intenţia de a rupe relaţiile cu Biserica de la Roma. El a vrut să o reformeze din interiorul ei. Ruptura dintre Luther şi Erasm a ajuns, la acest punct în general deoarece, de-a lungul întregii sale vieţi, lirasm şi-a păstrat poziţia de reformator din

interior, în timp ce Luther a fost în cele din urmă silit să rupă deschis reîţiile sale cu Biserica. De asemenea, Erasm îşi exprimase public dezacordul cu Luther în problema libertăţii voinţei, deşi se poate foarte bine să fi fost o neînţelegere reciprocă. în final, Luther 1-a condamnat public pe Erasm şi a sa „teologie a păcii", însă, până la moartea sa, umanistul a continuat să corespondeze cu teologul personal al lui Luther, Philipp Melanchthon.

Deosebirea principală în ceea ce priveşte teologia şi filozofia educaţiei dintre Renaştere şi Reformă este deosebirea dintre umanism şi mişcarea evanghelică. Schaeffer exprimă această diferenţă într-un succint paragraf.

Datorită faptului că reformatorii nu puteau împăca umanismul cu poziţia lor, ci aveau o concepţie serioasă despre Biblie, ei nu au dat deloc importanţă lucrurilor individuale, detaliilor. Pentru ei n-a existat problema natuiă-contra-har. S-ar putea spune că Renaşterea]-a avut în centru pe omul autonom, în timp ce Reforma 1-a avut în centru pe Dumnezeul personal şi infinit, cel care a vorbit în Biblie. Răspunsul dat de Reformă problemei semnificaţiei lucrurilor individuale, inclusiv a omului, a fost atât de complet rezolvat, încât problema - ca problemă - nu mai exista. Motivul este faptul că Biblia dă o unitate pentru lucrurile generale şi particulare.[2]

în vremea lui Luther aproape întreaga educaţie se afla sub controlul statului, iar nivelul ei era destul de scăzut. Să nu uităm că Luther niciodată nu a pledat pentru o separare între stat şi Biserică ci mai degrabă a considerat

că principii erau responsabili de educaţie în concordanţă cu responsabilităţile lor de apărare a cetăţenilor.
în acel timp universităţile, şcolile populare şi sistemul monolitic de educare a cavalerilor medievali, erau toate subordonate Bisericii, o problemă pe care Luther a contestat-o dezvoltând „teoria celor două săbii", ajungând la concluzia că:
1. Ierarhia Bisericii transforma împărăţia iui Dumnezeu într-o împărăţie

a acestei lumi.
2. Biserica trebuie întotdeauna înţeleasă ca „Biserica sub crnce" şi de aceea o putere pământească, altfel ea nu este în ordine.
3. Biserica n-ar trebui să practice atitudinea de „Biserică sub glorie" (Biserica glorificată, după ce va ajunge în cer), pentru că acest lucru ar fi contrar învăţăturii Noului Testament.
4. Biserica trebuia să corecteze teologia medievală, care îl identifica pe Cristos cu Biserica.
Desigur că rezultatul a fost dorinţa de a elibera învăţământul de capcanele scolasticii medievale, care, spunea Luther, puneau în pericol dezvoltarea morală a tinerilor. Educaţia trebuie să se concentreze asupra citirii, scrierii, gândirii şi a studierii Scripturii şi nu asupra clasicilor (un alt evident dezacord cu Erasm). Şi, deoarece cu greu se putea aştepta ca Biserica să pună un asemenea accent pe Biblie, Luther a susţinut ca este datoria principilor reformaţi să insiste să se facă acest lucru.

CADRUL SOCIOLOGIC AL EPOCII LUI LUTHER

Matricea sociologică pentru educaţie influenţează întotdeauna procesul de predare-învăţare şi această regulă generală funcţiona şi pe vremea lui Luther. Pe lângă toate problemele complexe ale Renaşterii, începutul secolului al XVI-lea experimenta şi tranziţia de la o rasă a „creştinilor" la o masă eterogenă de oameni dispersaţi într-o multitudine de state şi de ţări. în nici un caz nu avusese loc completa secularizare şi „omul de stat" din vremea lui Luther se considera un reprezentant al lui Dumnezeu.

Pe această bază a putut Luther apela la principii guvernatori ca ei să facă ceva cu privire ia educaţia religioasă aşa cum o înţelegea el. Pastorul şi principele trebuia să se confrunte într-un dialog, în care primul să-1 atenţioneze pe cel de-al doilea, iar acesta să-şi menţină controlul în problemele civice. Omul de stat, întocmai ca şi clericul, era răspunzător în faţa lui Dumnezeu. Pentru Luther, Biserica şi statul trebuia să lucreze împreună oarecum ca soţul cu soţia. în cuvântarea adresată primarilor şi consilierilor orăşeneşti şi municipali din Germania, Luther a spus: „De aceea, va fi de datoria primarilor şi a consiliilor să aibă cea mai mare grijă faţă de tineret. Căci din moment ce fericirea, onoarea şi viaţa oraşului sunt încredinţate în mâinile lor, ei vor fi consideraţi responsabili în faţa lui Dumnezeu şi în faţa lumii, dacă zi şi noapte nu vor căuta cu toată puterea lor să asigure bunăstarea şi dezvoltarea lui".[3]

ETICA SOCIALĂ A LUI LUTHER

După Luther, dragostea este legea care susţine toate

relaţiile interumane. Creştinul nu trebuie să-şi limiteze relaţiile doar la alţi creştini, ci trebuie să lărgească cercul, intrând în relaţie cu toţi vecinii. Implicaţiile educative

ale eticii dragostei susţin că toate principiile învăţării sunt bune dacă îl revelează pe Dumnezeu şi rele dacă îl ascund în vreun fel. De vreme ce dragostea adevărată îl revelează pe Dumnezeu, ea este un aspect important al educaţiei.

Echilibrul luteran dintre Lege şi Evanghelie s-a făcut simţit încă de la început în gândirea lui Luther. Educatorii luterani au afirmat de-a lungul istoriei că atât Legea cât şi Evanghelia trebuie să se distingă prin conţinut biblic, ca ambele să fie predate în relaţia cuvenită una faţă de cealaltă şi ca Legea să fie folosită pentru a sluji Evangheliei prin scoaterea în evidenţă a conştientei păcatului, a nevoii de Mântuitor şi prin revelarea căilor dreptăţii.

Dumnezeu stă în faţa tuturor oamenilor din universul Său şi le cere ascultare de legea şi ordinea naturală, dar Evanghelia nu poate fi folosită pentru a conduce, acesta este rolul legii. Evanghelia este un mijloc de eliberare, nu un mijloc de a conduce. Tot ce este viaţă trăieşte în umbra eternităţii şi, de aceea, educaţia creştină adevărată trebuie să se ocupe permanent, mai înainte de toate, de valorile eterne. Aşa cum spune Jahsmann:

Deşi învăţământul luteran este interesat şi în formarea omului pentru o viaţă utilă şi bună pe pământ, el abordează această preocupare prin scopul principal al

vieţii eterne cu Dumnezeu. Pentru a înţelege reiaţia eu-tu, învăţământul luteran foloseşte mai ales ceea ce e! numeşte mijloacele harului - Cuvântul lui Dumnezeu. Acest Cuvânt este identificat în sens propriu în teologia luterană ca fiind *Evanghelia dragostei iertătoare a lui Dumnezeu tn Cristos.* Este planul divin de mântuire revelat în Sfânta Scriptură şi în Sfintele Taine ale Sfântului Botez şi ale Cinei Domnului. în sensul său cel mai larg, termenul Cuvântul lui Dumnezeu include toată Biblia, pentru că, în ultimă instanţă, toată Biblia este revelaţia inspirată a voii lui Dumnezeu pentru poporul Său, aşa cum o dovedesc „lucrările Lui minunate" (cf. Psaimul 78), cuvântul ebraic *dabhar* folosit aici însemnând atât cuvânt cât şi lucrare.[4]

FAMILIA- CENTRUL PRINCIPAL AL ATENŢIEI LUI LUTHER Problema crucială din filozofia despre educaţie a lui Luther era pregătirea în familie. Guvernarea în familie urma să fie rădăcina tuturor celorlalte forme de guvernare şi, dacă rădăcina este rea, susţinea el, tulpina nu poate fi bună. împotriva nepăsării părinteşti întâlnită peste tot în Germania, el susţinea că a creşte copii în frica şi cunoaşterea de Dumnezeu este mai eficace decât pelerinajele, liturghiile sau construirea de biserici. El a spus: „După părerea mea, nu există abatere mai mare în ochii lui Dumnezeu, care să împovăreze atât de mult lumea şi care să merite o pedeapsă aşa de mare, ca neglijarea educaţiei copiilor".[5] Luther a putut să dezvolte un argument logic de la responsabilitatea

părintească la responsabilitatea statului pe baza a două considerente. Mat întâi de toate, totala insuficienţă a pregătirii în familie cerea ca educaţia religioasă să fie trecută în seama statului, de aici renumita sa predică: „Datoria de a-i trimite pe copii la şcoală". Aceasta nu îi scutea pe părinţi de responsabilitate, căci ei continuau să aibe obligaţia de a supraveghea şi a ajuta la pregătirea catehetică a copiilor lor, precum şi de a crea în fiecare cămin o atmosferă prielnică pentru învăţare. Examenele trebuia să se dea în familie cel puţin o dată pe săptămână.

Al doilea argument avea de-a face cu lipsa de implicare a clerului. Formula noastră contemporană a priorităţii în educaţia creştină este: familia—^*biserica—^-şcoala. Dar, datorită deficienţelor teologice ale clerului sesizate de ei şi datorită poverii tot mai grele care apăsa acum pe umerii lor de a predica, de a da împărtăşania şi de a-şi îndeplini obligaţiile pastorale, Luther s-a îndreptat spre principi şi spre consiliile oraşelor.

Luther nu a fost preocupat doar de educaţia copiilor ci şi de cea a tineretului precum şi a adulţilor, o problemă surprinsă cu măiestre de Harold Grimm în eseul său despre Luther din *A History of R£ligious Educators.*[6] Ne referim frecvent la acest volum şi nu vedem nevoia de a reproduce aici multe dintre detaliile aflate în frumoasa lui colecţie de eseuri,

PROGRAMA **ŞCOLARĂ A LUI LUTHER**

Luther a fost unul dintre primii educatori din istorie care a pus accentul pe nevoia generală a unui învăţământ

obligatoriu, mai ales deoarece pe el îl interesa ca fiecare cetăţean să poată citi Biblia. Pe lângă studiile biblice, Luther a îndemnat la concentrarea asupra limbilor, gramaticii, retoricii, logicii, literaturii, poeziei, istoriei, muzicii, matematicii, gimnasticii şi a studiului naturii. Dar marile lovituri ale reformei sale educative erau rezervate programei şcolilor monahale şi a universităţilor. El a fost un puternic critic al clasicilor precum şi al misticilor. După Scriptură, catehismul constituia cel mai important obiect din programă, deoarece explica lucruri ca: Cele zece porunci, Tatăl nostru, Crezul apostolilor şi noţiunile teologice de bază. Accentul pe care 1-a pus Luther pe muzică, pe care el o aprecia ca fiind a doua ca importanţă doar după teologie, era unic în vremea lui. Istoricii ne spun că el avea o voce bună, cânta la mai multe instrumente şi îi încuraja şi pe alţii să facă la fel. El credea că: „Satan este un mare duşman al muzicii. Ea este un bun antidot împotriva ispitei şi a gândurilor rele... Muzica cheamă la disciplină şi are rol de dascăl, ea îi face pe oameni mai buni, mai delicaţi şi mai sensibili,, mai modeşti şi mai discreţi... Un dascăl trebuie să ştie să cânte, altfel să n-aud de el".[7]

METODOLOGIA EDUCATIVĂ A LUI LUTHER

El însuşi un bun dascăl, Luther a adus o uriaşă contribuţie la istoria
învăţământului prin ridicarea statutului profesiei de dascăl. Alături de
munca de predicator, cea de dascăl este cea mai

apropiată de inima lui
Dumnezeu.
O parte componentă importantă a metodicii predării era disciplina şi Luther credea puternic în ascultarea atât din partea copiilor în familie, cât şi a elevilor în clasă. Dar, contrar obiceiului din vremea sa, Luther învăţa că ascultarea strictă trebuia să fie îmbinată cu cumpătare şi dragoste. El era revoltat de severitatea disciplinei din şcolile monahale, unde copiii primeau uneori bătaie soră cu moartea pentru că nu au învăţat ori nu s-au comportat cum se cuvine.
El a scos în evidenţă folosirea imaginilor, a ilustraţiei şi a repetiţiei. Deşi era adeptul memorării, Luther nu era de acord cusupraîncărcarea cu informaţii, ci era mai degrabă profund preocupat ca înţelegerea să fie unul din scopurile principale ale procesului educativ. întorcând spatele lui Socrate şi Platon, Luther considera că nu trebuie să li se prezinte copiilor probleme controversate sau polemice, ci că ei trebuie să fie învăţaţi în mod pozitiv, pentru a interioriza adevărul Cuvântului lui Dumnezeu şi al teologiei creştine. învăţarea trebuia să fie interesantă, fixată prin exemple concrete şi comunicată mai degrabă prin observaţie decât prin abstractizare.
îi suntem profund îndatoraţi lui Martin Luther pentru accentul pus pe educarea oamenilor de rând, pentru reînnoirea accentului pus pe familie, pe o disciplină moderată plină de dragoste şi pe aşezarea Scripturii în centrul programei şcolare. Ar însemna să prezentăm o părere neautentică despre activitatea sa dacă la sfârşitul

acestei prezentări nu am arăta concepţia sa destul de nerealistă cu privire la relaţia dintre Biserică şi stat, sublinierea exagerată a folosirii memorării mecanice ca metodă de învăţare şi ostilitatea generală faţă de procesul inductiv. Cu toate acestea, când sunt puse în balanţă părţile lui pozitive şi cele negative, influenţa sa pozitivă asupra istoriei gândirii creştine despre educaţie este de necontestat şi suntem într-o oarecare măsură de acord cu Harold Grimm că fostul călugăr „a devenit unul dintre cei mai mari predicatori şi dascăli ai tuturor timpurilor".[8]

Philipp Melanchthon

Dacă am urma în acest capitol o ordine strict cronologică, am trecedirect la Zwingli din Elveţia, ne-am ocupa de opera lui Ignaţiu de Loyola şi abia apoi am ajunge la Melanchthon. Dar geografia este un mod mai bun de prezentare a modelelor educative ale Reformei şi de aceea vom

rămâne la Germania şi la colaboratorul lui Luther, Philipp Melanchthon.

Dacă Erasm a făcut legătura între Renaştere şi Reformă, Melanchthon a făcut legătura dintre Erasm şi Luther. Am arătat deja că multă vreme după ce Luther şi Erasm au rupt în mod public relaţiile unul cu altul, umanistul şi teologul au continuat să corespondeze. Ne-am putea întreba cum putea Melanchthon fi teologul lui Luther şi dascălul dascălilor, adoptând în acelaşi timp o poziţie care putea fi numită „umanism creştin"? Singurul

răspuns posibil este permanenta dedicare a lui Philipp Melanchthon faţă de „artele liberale" şi clasici. „Acest program este cel care îl identifică pe Melanchthon ca umanist creştin. într-adevăr, Melanchthon nu poate fi înţeles ca educator dacă nu este luat în serios ca umanist creştin. El şi-a exprimat aceste convingeri în cuvântul său de deschidere din 29 august 1518, la Universitatea din Wittenberg. în acest discurs el a pledat puternic pentru studierea limbilor."*
Te întrebi cum s-au putut împăca Luther şi Melanchthon cu deosebirile dintre ei „în spatele uşilor închise". După câte se pare, Philipp a fost capabil să îşi tempereze suficient dragostea sa evidentă pentru programa clasică pentru ca Martin să ignore deosebirile dintre ei şi să scoată în evidenţă punctele sale forte ca teolog şi istoric. Chiar şi educatorii seculari recunosc genialitatea iui Melanchthon. Wiîds şi Lottich îl numesc „cel mai mare savant dintre toţi organizatorii de şcoli ai Reformei germane" şi salută reorganizarea de către el a sistemului şcolar din Saxonia în 1527.
Acest sistem saxon a fost primul sistem şcolar de stat din istorie, deşi trebuie să amintim că el a avut în vedere doar organizarea şcolii secundare. După planul său, şcolile secundare, care trebuia să se înfiinţeze în fiecare oraş cu sprijinul şi sub controlul autorităţilor civile, urmau să fie organizate pe trei nivele. Primul nivel era pentru începători, care urmau să înveţe să citească în latină, al doilea nivel era pentru studiul gramaticii latine, al treilea nivel urmărea studii lingvistice mai avansate, citirea autorilor clasici, exerciţii de retorică şi studiul

logicii.[10]
Dar pe noi ne interesează cel mai mult educatorul creştin Philipp Melanchthon. Atitudinea sa faţă de educaţia creştină este probabil secretul colaborării sale fericite şi îndelungate cu Luther. Deşi se poate ca ei să fi avut păreri diferite cu privire la valoarea clasicilor, ei aveau aceeaşi părere cu privire la aşezarea Scripturii şi a teologiei în centrul programei şcolare la toate nivelele de vârstă. Meyer arată că Melanchthon era un om al Bisericii şi pasionat pentru aceasta şi că întotdeauna şi-a subordonat căutările sale umaniste slujirii Bisericii, insistând asupra faptului că pastorii ei trebuie să dea dovadă nu numai de erudiţie ci şi de sfinţenia vieţii. Tuturor profesorilor de teologie de la Universitatea din

Wittenburg li s-a cerut să se angajeze să predea conform Crezului apostolic, al Crezului de la Niceea, al Crezului atanasian şi a Confesiunii de la Augsburg din 1530. Melanchthon scria despre sine ca educator:
Mă străduiesc să fac un singur lucru: să apăr învăţătura. Prin exemplul nostru noi trebuie să trezim în tineri admiraţia pentru învăţătură şi să îi facem să o iubească de dragul ei şi nu pentru avantajul pe care ea îi poate aduce. Pierderea învăţăturii aduce cu ea ruinarea a tot ce este bun: a religiei, a moralei şi a tuturor lucrurilor umane şi divine. Cu cât un om este mai bun, cu atât el doreşte mai fierbinte să păstreze învăţătura; el ştie că dintre toate plăgile, ignoranţa este cea mai rea... A-i neglija pe tinerii noştri din şcoli este întocmai ca şi când am scoate primăvara dintre anotimpurile anului. Cei

care permit ca şcolile să decadă, scot, într-adevăr, primăvara afară din an, pentru că religia nu poate fi menţinută fără ele. Şi un mare întuneric se va lăsa peste societate, dacă se va neglija studierea ştiinţelor.[11]

Ulrich Zwingli şi Reforma elveţiană

Reforma din Elveţia este, în general, datată ca începând cu anul 1523, cu prima dispută de la Zurich dintre Zwingli şi oponentul său catolic, Johann Faber. înainte de sfârşitul acelui an, consiliul orăşenesc aprobase deja avansarea cu precauţie în direcţia reformelor recomandate de Zwingli. Totuşi etapa definitivă a reformei nu a început până la sfârşitul primăverii lui 1524.

Perioada de timp de 18 luni care s-a scurs de la începutul anului 1523 şi până la mijlocul anului 1524 este foarte importantă pentru înţelegerea perspectivei lui Zwingli, care a fost comunicată consiliului orăşenesc de la Zurich. Ea nu a fost o schimbare totală, ci mai degrabă un proces educativ care a adus reforma în oraş. Zwingli a fost pedagogul principal şi autorul lucrării *Scurtă instruire creştină,* folosită în acea perioadă pentru a-i instrui pe pastori şi pe oameni cu privire la situaţia reformaţilor. în 1523 Zwingli a scris, de asemenea, un scurt eseu intitulat: „Despre educaţia tineretului", care este şi astăzi o sursă principală a concepţiei sale despre educaţie.

De vreme ce i-am comparat atât pe Luther cât şi pe Melanchthon cu Erasm, ar putea fi util să continuăm acest punct de referinţă. Dintre toţi reformatorii, Zwingli a fost probabil cel mai aproape de Erasm şi de aceea cel

mai radical umanist. Fără a putea sta permanent în prezenţa lui Luther, onoare pe care a avut-o strălucitul Melanchthon, dar, la o depărtare de câteva sute de kilometri de temutul călugăr, Zwingli şi-a continuat reformele de la Zurich foarte aproape de spiritul prinţului umaniştilor.

Ca şi Erasm, Zwingli voia să acţioneze din interiorul sistemului, atât civic cât şi ecleziastic, pentru a face reforme care să fie cu desăvârşire

paşnice. Dar nu a fost să fie aşa. Deja în 1523 anabaptiştii au rupt relaţiile cu Zwingli. Până la sfârşitul lui 1524 ei şi-au format propriile lor biserici. Pe la începutul anului 1525, Zwingli şi consiliul orăşenesc au ajuns la concluzia că mişcarea anabaptistă trebuia «înăbuşită şi a început persecutarea lor făţişă. La sfârşitul celui de-al treilea deceniu al secolului al XVI-lea, Zwingli era iremediabil implicat în politica internaţională şi Elveţia a fost împărţită în cantoane (provincii) catolice şi cantoane zwingliene. în 9 octombrie 1531, locuitorii din Ziirich şi aliaţii lor au fost înfrânţi de cantoanele forestiere ale catolicilor. Zwingli a fost omorât împreună cu cinci sute de lideri protestanţi. Trupul reformatoniSui a fost tăiat. în bucăţi şi ars, iar cenuşa lui, amestecată cu cea a porcilor, a fost risipită în vânt.

O activitate doar de opt ani pare un impact destul de neînsemnat faţă de cel al lui Luther sau al lui Calvin, dar în acel scurt timp, Zwingli aproape că a transformat un

oraş (şi aproape o naţiune) atât din punct de vedere teologic cât şi educativ. El a. înfiinţat un institut teologic, a pregătit zeci de lucrători spirituali şi a pregătit terenul pentru mult mai extinsa reformă elveţiană care a urmat sub conducerea lui jean Calvin la Geneva.

Probabil cea mai mare contribuţie a lui Zwingli a fost stilul educaţional participativ şi neautoritarist din institutul său *Propkezei* (institut teologic). Acesta eia o adevărată comunitate de savanţi în care profesori şi studenţi se adunau împreună pentu a afla adevărul. Atmosfera se asemăna cu cea a comunităţii din Noul Testament şi respectul faţă de student, precum şi faţă de conţinutul învăţăturii, erau o bază solidă pentru o eficientă educaţie teologică contemporană.

Jean Calvin şi teocratici de la Geneva

Poate că în urma lui Martin Luther a rămas o denominaţiune care îi poartă numele, dar Jean Calvin a dat numele său unui întreg sistem teologic. într-adevăr, Philipp Melanchthon însuşi a fost cel care 1-a numit pentru prima dată pe Calvin „Teologul", deşi reformatorul din Geneva a fost mult mai mult decât doar un dogmaticiari.

După ce a studiat teologia la Sorbona şi dreptul la Universitatea din Orieans, în jurul, anului 1533, Calvin a început să propovăduiască la Paris doctrina Reformei, cu trei ani înainte de a-şi termina renumita sa lucrare *Institutele religiei creştine.* în 1536 el a sosit la Geneva şi a devenit în realitate dictatorul moral al oraşului. Primelor reforme ale lui Calvin în Geneva ie-a lipsit

răbdarea de care a dat dovadă Zwingli, deşi intenţia era în esenţă aceeaşi. După doi ani el şi colegul său Guillaume Farel au *fost* expulzaţi, dar au fost chemaţi înapoi în 1541. De atunci Calvin a

lucrat în Geneva până la moartea sa în 1564. Teologia lui Calvin are în centru suveranitatea lui Dumnezeu, totala depravare a omului şi o insistenţă asupra predestinării. Aceasta este o simplificare exagerată a unei grandioase scheme teologice, dar este, totuşi, importantă pentru întregul sistem construit de reformatorul din Geneva. Din punct de vedere teologic, Calvin îi datorează mult lui Augustin, aproape tot aşa de mult cum îi datora Toma d'Aquino lui Aristotel. Calvinismul a devenit mult mai mult decât un sistem educativ sau teologic, el a fost un veritabil mod de viaţă, o ordine civilă care a format baza stilului de viaţă practicat de puritani la începuturile Americii coloniale. Din punct de vedere economic, răspândirea calvinisrnului a încurajat apariţia capitalismului. Calvin însuşi considera că morala trebuie să domnească în relaţiile de afaceri, dar unii dintre preoţii calvini ridicau în slăvi succesul şi puneau semnul egal între bogăţie şi virtute. Ca urmare, ei predicau că bogatul primeşte răsplată materială pentru capacitatea sa superioară şi pentru morala lui sănătoasă, în timp ce săracul este pedepsit pentru lenea sa.[12] **Towns** scrie despre renumita Academie de la Geneva, fondată de Calvin în 1557, al cărei corp profesoral era compus din cei mai reputaţi savanţi ai vremii ca: Theodorus Beza, Antoine

Chevalier şi Jean Tagant. Academia era împărţită în *Schola privata,* pentru copiii până la vârsta de 16 ani şi *Schola publica,* universitatea. La început, cea de-a doua oferea doar studii de artă şi teologie, dar Calvin spera să mai adauge dreptul şi medicina. întreaga academie era condusă de un rector care era desemnat pe o perioadă de doi ani şi în ale cărui responsabilităţi intrau admiterea studenţilor şi acordarea diplomelor. El supraveghea personal Schola publica, pe când asistentul său era director la Schola privata. în subordinea lui se aflau profesorii de ebraică, greacă, arte şi teologie. In subordinea directorului se aflau învăţătorii şi profesorii."

Ulterior *Schola publica* a devenit cunoscută ca Universitatea din Geneva. Concepţiile educative ale lui Calvin au exercitat o mult mai mare influenţă decât cele ale lui Luther. Ele au pătruns în Scoţia prin John Knox, au fost răspândite în toată Franţa de către hughenoţi, au fost impuse în Olanda de Prinţul de Orange (cunoscut mai târziu ca William Stuart) şi au fost purtate spre lumea nouă de către puritani.

Peter Dejong este de părere că însăşi popularitatea lucrării *Institutele* a lui Calvin tinde să pună în umbră rolul său semnificativ de educator, întreaga sa viaţă a fost implicat în proiecte academice şi el a fost pastorul învăţător prin excelenţă atât la Geneva cât şi la Strasbourg.

El a chemat Biserica să se întoarcă la obligaţia ei oficială de a-i învăţa pe copiii care îi erau daţi în grijă şi a dat pentru aceasta un model după care ea putea acţiona

cu mare eficienţă. Instruirea sistematică şi susţinută făcută de către pastor să nu fie neglijată... Instruirea copiilor trebuie să fie pregătirea pentru o

viaţă evlavioasă. Ei trebuie să înveţe ce înseamnă să fii creştin, nu numai dând răspunsuri corecte ia nivelul minţii şi exprimate corect prin cuvinte, ci însuşindu-şi mesajul lui Dumnezeu despre răscumpărarea în Isus Cristos în aşa fel încât ei să ajungă să-şi trăiască toată viaţa în ascultare de Scriptură. Numai acest răspuns face dovada că ei au ajuns la înţelepciunea care duce la mântuire.[14]

Pe lângă *Institutele,* Calvin a fost autorul unor numeroase tratate, articole şi catehisme printre care Instruirea în credinţă, publicată la începutul lui 1537, *Catehismul Bisericii de la Geneva,* în 1541 şi numeroase comentarii atât la cărţile din Vechiul cât şi la cele din Noul Testament.

!nsu!ele britanice - blestem şi binecuvântare

Când se vorbeşte despre reforma din Insulele Britanice, atenţia îţi este atrasă inevitabil de uriaşa imagine a lui Henrîc al VUI-lea (evident o nenorocire), care a fost împins de împrejurări spre protestantism şi a oscilat în susţinerea lui, a inaugurat Reforma în Anglia, care a însemnat o adevărată subordonare a Bisericii faţă de stat. în Scoţia, strălucirea lui John Knox, aprinsă de Calvin la Geneva, transforma naţiunea sa către o sensibilitate teologică.

Singura consecinţă educativă a reformei din Anglia a fost apariţia unei serii de lucrări scrise de Biserica

Anglicană. Prima carte de rugăciuni a regelui Edward al Vl-lea a apărut în 1549 iar a doua în 1552. Apoi, după încercarea de restaurare a catolicismului sub regina Măria Stuart, domnia Elisabetei I a încercat să facă un compromis între Luther şi Calvin dar aceasta a fost spulberată de răscoala puritanilor.
între timp, în 1559 John Knox s-a reîntors în Scoţia, după mai mult de 30 de ani de ia moartea lui Patrick Hamilton, „primul martir al Reformei scoţiene". Prin 1559 permanentul conflict dintre forţele protestante şi cele catolice au adus ţara într-un adevărat război civil şi în luna august a aceluiaşi an, prin decretul Parlamentului catolicismul a fost abolit.
Putem spune că Knox a avut într-adevăr vreo contribuţie la istoria educaţiei creştine? Datorită faptului că este imposibil să faci să înainteze credinţa creştină fără nişte procese educative, toţi reformatorii au fost educatori. Ca şi Luther, Knox a pus accentul pe educaţia în familie, însă Marshall Dendy ne reaminteşte:
Contribuţia cea mai importantă pe care a adus-o Knox în domeniul educaţiei a fost proiectul de învăţământ naţional pe care el 1-a instituit în Scoţia. Acesta consta dintr-un sistem gradat de şcoli elementare, liceale şi universităţi. Şcolile elementare erau înfiinţate şi conduse de Biserică; ea numea dascălul şi îl plătea. Frecventarea şcolii era obligatorie pentru băieţi şi fete, pentru săraci şi bogaţi, cel puţin pe o durată de patru ani. Oamenii se întâlneau doar o dată pe săptămână, preotul sau cei care citea trebuia să fie în fruntea lor, să îi înveţe pe tineri cel puţin cunoştinţele elementare şi catehismul. Cei care

terminau cursul

elementar şi promovau examenul de absolvire erau obligaţi să urmeze colegiul care funcţiona în fiecare oraş mai vestit. Cei care terminau colegiul, care promovau examenul de absolvire şi dădeau dovadă de un caracter ales, puteau intra în una din cele şase universităţi care se aflau în localităţile: St. Andrews, Glasgow şi Aberdeec.[15] Ideile educative ale lui Knox, publicate în cartea sa *„Book of Discipline",*
în i cele din urmă „au făcut ca ţăranii scoţieni să fie cei mai bine educaţi
din lume".[16]

Anabaptiştii - pedagogii uitaţi ai vremii

Frumoasa carte *A History of Religious Educators*, la care ne-am referit de mai multe ori, enumera şase educatori din perioada pe care noi am numit-o perioada Reformei: Luther, Zwingli, Ignaţiu de Loyola, Melanchthon, Knox şi Calvin. Aşa cum se întâmplă în cele mai multe istorii ale perioadei Reformei, anabaptiştii sunt trecuţi cu vederea. Aceasta se datorează în parte activităţii lor larg dispersate printre diferite popoare, a unei neînţelegeri generale şi a lipsei de unitate în poziţiile teologice, precum şi a permanentei lor hărţuieli atât de către Biserica Romano-Catolică cât şi de cultele reformate majore. Hyma şi Stanton expun limpede problema.

Multe dintre noile secte se opuneau botezului copiilor mici, deoarece la această vârstă ei încă nu pot înţelege. Istoricii i-au încadrat pe aceşti credincioşi într-o grupare

numită anabaptişti. Ei veneau din aproape toate ţările Europei. Acest cuvânt înseamnă „cei botezaţi din nou". Termenul a fost folosit pentru a-i descrie pe numeroşii adulţi care se alăturau anabaptiştilor şi erau botezaţi a doua oară ca adulţi.
Anabaptiştii, ca grupare, aveau interpretări biblice şi filozofice foarte deosebite. Ei nu simţeau nevoia unui cler central, deoarece ei credeau că fiecare persoană trebuie să îşi urmeze „propria sa lumină interioară". Ei erau deseori persecutaţi pentru că puneau sub semnul întrebării multe din concepţiile de bază atât ale protestantismului cât şi ale catolicismului. Anabaptiştii au fost torturaţi şi chiar omorâţi în Elveţia, Germania, Olanda şi Austria. Totuşi, ei s-au bucurat de o oarecare libertate în Rusia şi în Polonia." Şi totuşi, este imposibil să apreciem în ce măsură mişcările „bisericii libere" din secolul al XX-lea din Europa şi Statele LInite au fost influenţate de această subestimată grupare de sfinţi reformişti. Baptiştii, aproape toate categoriile de creştini după Evanghelie, menoniţii şi mişcarea Bisericii Independente, fără a-i mai menţiona pe amişi, dunkeri, quakeri şi alţii, îşi au cu toţii rădăcinile în mişcarea anabaptistă.
Dar care au fost educatorii mai importanţi din rândurile anabaptiştilor de la mijlocul secolului al XVI-lea? Ce universităţi au întemeiat ei şi care sunt titlurile câtorva dintre cele mai importante lucrări scrise de ei? Este

/
destul de dificil să întemeiez! universităţi şi să scrii

tratate pe teme de teologie în timp ce eşti persecutat şi hărţuit din toate părţile. Poate <*k* n-ar fi nepotrivit sâ contracarăm întrebarea aceasta cu alta.. Ce tratate importante pe teme educative au fost scrise de Isus şi de ucenicii Lui? Ce universităţi a întemeiat Biserica Primară? Părerea noastră este că, în timp ce liderii principali ai Reformei ne-au lăsat o moştenire decisivă de proiect educativ, anabaptiştii sunt cei care au arătat cu adevărat lumii cum să trăieşti ca Isus.

Desigur că generalizarea nu se aplică tuturor anabaptiştilor şi reputaţia mişcării a suferit mult datorită, radicalismului „împărăţiei lui Dumnezeu" de la Miinster, a profeţilor de la Zwickau şi a altor erezii la periferia mişcării. Cu siguranţa un punct culminant al mişcării a fost în iunie 1524, când o serie de grupări anabaptiste s-au întâlnit în casa lui Balthazer Hubmaier şi s~au decis să părăsească Biserica Catolică. Hubmaier era un distins savant, ca şi Hans Denck, ambii completamente dedicaţi purităţii vieţii, purităţii membrilor bisericii, proprietăţii colective a bunurilor, opoziţiei faţă de război, şi unei concepţi puternice despre libertatea creştină - toate acestea în timp ce continuau să împărtăşească împreună cu fraţii lor reformaţi şi luterani deplina convingere despre mântuirea prin credinţă şi autoritatea absolută a Cuvântului lui Dumnezeu, Printre liderii de frunte ai mişcării anabaptiste trebuie menţionaţi şi olandezul Melchior Hoffman, precum şi elveţianul Menno Sîmons, întemeietorul rnenoniţilof.

în privinţa educaţiei, anabaptiştii puneau foarte mare

accent pe educaţia făcută în biserici, o concepţie care este extrem de populară spre sfârşitul, secolului al XX-lea. Hubmaier a fost ars pe rug în 1528, fără sâ mai aibă timp să scrie vreo lucrare de mare importanţă. Denck a. murit în 1527, dar în ultimii doi ani ai vieţii lui el a publicat un mare număr *de* scrieri spirituale şi elocvente, reprezentând misticismul evanghelic din cadrul mişcării anabaptiste. Menno Simons a îndepărtat stigmatul pus de împărăţia de ia Miinster şi a atras acest fragment al mişcării mai aproape de waldesii din vremea prereformei. Până la moartea sa în 1559, Menno a reprezentat antipedobaptisrnul elveţian şi concepţiile disciplinare riguroase. Descendenţii lui de astăzi reprezintă, desigur, tina din ramurile cele mai conştiente de educaţia creştină din mişcarea evanghelică din America de Nord.

Răspunsul Romei - Ignat iu de Loyola

th 1545, papa Paul al III-l.ea a convocat Conciliul de la Trent pentru a discuta reforma din Biserica Romano-Catolică, drept răspuns la mişcarea protestantă. Desigur, preocuparea principală era recâştigarea teritoriilor

\ căzute sub influenţa protestantismului, dar rezultatul conciliului a fost o (mişcare de reformă din interiorul Bisericii, a cărei preocupare era stilul pe viaţă al cleiului, însă nu şi revizuirea doctrinelor. Unul dintre reformatori a fost Teresa de Avila, o călugăriţă spaniolă, care a fondat 32 de mănăstiri şi a influenţat alte mănăstiri către reformă. I însă sufletul contrareformei catolice a fost Ignaţiu de Loyola, fondatorul ordinului

iezuit. Un preot iezuit contemporan îl descrie pe Ignaţiu ca fiind:
Un om profund al rugăciunii, unul dintre cei mai mari mistici ai creştinismului. Din locul său natal al ţinutului basc el a moştenit concepţia creştină despre lume, împodobită cu podoabele secolului al XVT-iea. Prin experienţele sale mistice extraordinare de la Manresa, el şi-a format treptat o concepţie despre lume care se axa în jurul planului divin de creare şi răscumpărare a omului şi el avut dorinţa flebinte de a se asocia intim cu Cristos şi de a lucra împreună cu El la realizarea planului Său pe măsură ce el se desfăşoară treptat în istorie... ca urmare (a preocupării lui pentru gloria lui Dumnezeu) el a folosit atât de des expresia „pentru o mai mare glorie a lui Dumnezeu" *(ad majonm Deiglorkm),* încât ea a devenit un moto al ordinului său.[18] Generaţiile următoare de iezuiţi au luat o poziţie mai militantă la ameninţarea protestantismului, însă Ignaţiu a fost un educator. Ordinul său a fost primul care a făcut din organizarea şi conducerea de şcoli creştine una din activităţile prioritare. Ca şi reformatorii protestanţi mai importanţi, el a văzut sarcina de reînnoire a Bisericii Catolice ca fiind îndeplinită cel mai bine prin punerea accentului pe teologie şl, în mod deosebit, pe educaţia teologică. Iezuiţii nu şi-au uitat rădăcinile lor educative. La începutul anilor 1970 ei conduceau 18 universităţi, 10 colegii şi 51 de licee. Dascălii din şcolile iezuite trebuia sâ studieze între 16 şi 19 ani înainte de a putea funcţiona ca dascăli. Autodiscipîina este probabil tema centrală a educaţiei

iezuite şi, într-adevăr, trăsătura distinctivă a ordinului însuşi.
La începutul secolului al XVI-lea, religia prezenta lumii un front unit, cu toate că ştim că sub acest aspect de suprafaţă a existat o diversitate mult mai mare decât îşi imagina cineva atunci. Pe la începutul ultimului sfert al acelui secol, întregul continent european precum şi Insulele Britanice erau împărţite în două grupări majore: protestanţi şi romano-
catolici.
Lumea nu a mai fost niciodată aceeaşi în teologie sau educaţie. Eavey arată cinci urmări ale Reformei protestante care au avut un impact asupra istoriei învăţământului creştin:
1. Traducerea Bibliei în limba poporului, fapt urmat de răspândirea ei la e scară
cât se poate de întinsă. 2.0 renaştere a predicării biblice şi doctrinale.

3. învăţarea universală a Bibliei în familii.
4. înfiinţarea de şcoli creştine pentru toţi tinerii comunităţii.
5. Adoptarea concepţiei că întregul învăţământ este sau trebuie să fie o unitate.[1]^ E posibil ca Reforma şi contrareforma să se fi încheiat pe la 1564, uri
an în care şi-a aflat moartea Jean Calvin şi în care s-a născut Gaîileo, combinaţie plină de semnificaţie, care marchează începutul unei noi er în istoria gândirii educative.

Note

1. Wilîiam Stevenson, *The Story of Reformation* (Richmond, Va.: John Knox, 1959), pag. 34.
2. Francis Schaeffer, *How Should We Then Live?* (Old Tappman, N.J.: Revell, 1976), pag. 84.
3- Martin Luther, „Letter to the Mayors and Aldermen of alî the Cities of Genuany in Behalf of Christian Schools", în F. V. N. Painter, *Great Pedagogica! Essays* (New York: American Book, 1905).
4. AJlan Hart Jahsmann, *What's Lutheran Education?* (St. Louis: Concordia, 1960), pag. 48.
5. F. V. N. Painter, *Luther On Education* (St. Louis: Concordia, 1928), pag. 129.
6. Harold J. Grimm, „Martin Luther", în ed. Elmer L. Towns, *A History of Religious Educators* (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 103-123.
7. Painter, pag. 165.
8. Grimm, iui Towns, pag. 122.
9- Cari S. Meye.r, „Philipp Melanchthon", în Towns, pag. 145-146.
10. Elmer H. Wilds şi Kenneth Lee Lottich, *The Foundations of Modern Education* (New York: Hoit, Rinehart şi Winston, 1970), pag. 188.
11. Citat în F. V. N. Painter, A *History of Education* (New York: Appleton, 1896), pag. 150.
12. Frederick Mayer, *A History of Educaţional Thought* (Columbus, Ohio: Merrill, 1966), pag. 205.
13. Elmer L. Towns, John Calvin", în Towns, pag. 170,
14. Peter Dejong, „Calvin's Contributions to Christian Education", *Calvin Tlieological Journal,* noiembrie

1967, pag. 200.
15. Marshall C. Dendy. John Knox", în Towns, pag. 1064.
16. A. M. Renwick, *The Story of the Scottish Reforraation* (Grand Rapids: Eerdmans, 1960), pag 118.
17. Albert Hyma şi Mary Stanton, *Streams of Chilixation* (San £>iego: Creation-Life, 1976), pag. 381.
18. George E. Ganss, Jgnatius of Loyola", în Towns, pag. 137-138.
19. C. B. Eavey, *History of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag. 155-156.

8

Comeiiius şi contemporanii lui

Era în anul 1592. Elizabeta I, fiica lui Anne Bolyen şi ultimul rege din dinastia Tudorilor, îşi începea ultimul deceniu de domnie în Anglia. Războiul cu Spania începuse în 1587, ca reacţie a lui Filip la execuţia Măriei Stuart. Sfârşitul supremaţiei Spaniei ca putere mondială a fost definitiv pecetluit de dramatica înfrângere a Armadei în 1588.

Pe continent, Franţa sfârşea un secol umilitor, după decenii de războaie politice cu Italia şi războaie civile religioase, cel mai cumplit dintre aceste războaie civile fiind cel al dinastiei Hemicilor. Henric al m-lea a fost asasinat de un călugăr fanatic în 1589, iar Henric de Navarra s-a proclamat rege al Franţei şi şi-a luat numele de Henric a! IV-lea. Noul rege era susţinut de hughenoti, dar îi avea ca oponenţi înverşunaţi pe cei din gruparea catolică extremistă cunoscuta, sub numele de Liga Catolică, condusă de Henric de Guise. Situaţia din

Franţa urma să se îmbunătăţească în mod dramatic sub Henric al IV-lea (numit uneori Prinţul protestant de Bourbon), dar în 1592 el încă nu fusese încoronat oficial ca rege datorită luptelor şi a confuziei care domnea în ţară.
în acest, timp, Sfântul Imperiu Roman, divizat din punct de vedere geografic în dinastia habsburgică austriacă şi dinastia habsburgică spaniolă, era mult mai fragmentat din punct de vedere religios. Statele germane Prusia, Brandenburg şi Saxonia erau luterane. Portugalia, Spania, Italia, cea mai mare parte a Poloniei şi Franţa, încă erau catolice. Elveţia era puternic calvină cu grupări de catolici, în vreme ce Europa de sud-est avea domenii greco-ortodoxe care erau încă sub controlul Imperiului

Otoman Islamic.

,

în anul în care se împlineau 100 de ani de la descoperirea de către: Columb a Lumii Noi, s-a născut în Nivnitz, un mic sat dm vesU.il Moraviei, Jan Amos Comenius (Komensky). El a fost numit „primul educator modem" şi „profetul învăţământului modern".

Jan Amos Comenius (1592-1670)

Aşa cum iritarea produsă de un fir de nisip pătruns în interiorul scoicii dă naştere unei perle, tot aşa disperarea de la începutul secolului al XVE-lea a dat naştere primului om care a privit cu seriozitate munca de învăţare drept o ştiinţă. Cu toate că operei lui Comenius

i s-a acordat o neînsemnată atenţie în vremea lui şi că după moartea lui el a fost aproape complet uitat timp de 200 de ani, el a ieşit la iveală în secolul al XX-lea, fiind apreciat atât de cercurile creştine cât şi de cele seculare. De fapt Frederick Eby pretinde că „nici unul dintre marii educatori nu este pe bună dreptate atât de admirat şi atât de puţin criticat astăzi ca acest episcop erudit, înţelept şi binevoitor al unui popor exterminat. în vorba Sui Comenius simţi că ţi se adresează vin profet. El a fost într-adevăr o figură colosală, însă doar în ultimii ani ideile lui s-au bucurat de respectul pe care îl merită".[1]

BIOGRAFIA PERSONALI

La 15 noiembrie 1970, a fost emis un timbru poştal vest-german în onoarea lui Comenius, comemorând aniversarea a 300 de ani de la moartea sa. El este mai bine cunoscut în Cehoslovacia, de vreme ce Moravia este acum o provincie a acestei ţări (n.tr. Moravia este o regiune aflată în estul Cehiei., care este astăzi o ţară independentă). Tatăl lui Jan era un morar prosper, dar ambii lui părinţi au murit când el avea 12 ani şi tutorii lui neglijenţi nu s-au îngrijit să-i dea lui Jan de la început o educaţie satisfăcătoare. Jan nu a început să studieze latina până la vârsta de 16 ani, o vârstă considerată foarte târzie în Europa vremii sale. Probabil ci observarea mai matură a dificultăţilor colegilor săi de clasă I-a determinat pe Jan să susţină reforma învăţământului.

între 16 şi 22 de ani el a studiat la Universitatea din Praga şi îa Universitatea din Heidelberg, unde şi-a creat o mare reputaţie atât pentru inteligenţa sa cât şi pentru

interesul pe care îl avea pentru problemele de educaţie. în 1614 s-a reîntors în Moravia pentru a se alătura din nou grupului de credincioşi numit *Unitei Fmtmm,* Unitatea fraţilor boemieni, cunoscuţi astăzi în America drept Biserica Moraviana. (n.tr. In continuare autorul se referă la ei cu tîtîui de Fraţii.) Doi ani mai târziu el a fost ordinat şi şi-a asumat pastoralul şi conducerea unei şcoli.

S-a căsătorit cu o doamna mai înstărită şi s-a mutat în oraşul Fulnek
pentru a se bucura de libertatea garantată Fraţilor, în 1609 când regele Rudolf al H-iea a decretat „Scrisoarea Maiestăţii". Aşezându-se la lucrarea de predicare, învăţare, studiu şi scris, cu. siguranţă că el va fi crezut că
durerile sufleteşti şi încercările din copilăria sa au luat sfârşit şi că viitorul iubitei sale patrii şi biserici va fi mult mai luminos. Eva Bock ne povesteşte însă agonia care a urmat.

...după câţiva ani, nori negri au început să se adune nu numai peste Fraţi ci şi peste toate bisericile necaiolice, într-adevăr peste întreaga ţară şi în 1618 a izbucnit acel Război de 30 de ani, cel mai aprig dintre toate conflictele religioase. Armata protestantă a suferit o 'înfrângere zdrobitoare aproape la începutul războiului. Liderii politici protestanţi au fost executaţi, preoţii bisericilor care s-au rupt de Roma'au fost întemniţaţi şi omorâţi, cărţile „eretice" au fost arse cu miile şi catolicismul, a fost. impus ai forţa, asupra întregii

populaţii. în 1.621 armata spaniolă, venind în sprijinul cauzei catolice din Europa centrală, a invadat oraşul Fulnek. Comenius, a cărui viaţă era în .mare pericol datorită statutului slujbei sale de pastor, a. trebuit să .fugă, lăsând în. urma sa pe soţia sa însărcinată şi un copil mic. El nu i-a mai văzut niciodată. Amândoi, precum şi copilul nou-născut, au murit de ciuma adusă în oraş de către soldaţi.[2]
A fost specific vieţii lovită de suferinţă a acestui mare om faptul că, în cei şapte ani în care a stat ascuns fără a şti ce .se petrecea în Fulnek,-a scris pentru soţia sa o broşură intitulată *'Despre desăvârşirea creştină.* în ea el a exprimat ideea că „cel mai bun lucru pe care poate să-1 facă un om este să-L urmeze pe Dumnezeu de bună voie, deşi poate cu lacrimi, şi să accepte din mâna Sa totul cu mulţumire: bunăstarea şi nenorocirea, bucuria şi tristeţea, râsul şi plânsul". Mesagerul care trebuia să predea broşura a adus înapoi vestea morţii celor trei. Inima zdrobită a lui Comenius s-a îndreptat înspre lucrarea, spirituală din rândul miilor de refugiaţi care umpleau pădurile. Ca husiţii de dinaintea lui, el a "învăţat să lucreze „din mers", slujindu-şi adunarea sa pestriţă de credincioşi în peşteri, colibe şi ascunzişuri în tot ţinutul. Este incredibil, că în. toţi aceşti „şapte ani de necaz", compîet. lipsit de bibliotecă şi de resurse, Comenius a continuat să scrie pamflete, tratate, predici şi chiar una din cele mai renumite căiţi ale sale:
labirintul lumii şi paradisul inimii,
la începutul anului 1628, Comenius a trecut graniţa în Polonia şi s-a stabilit la Leszno împreună cu a doua

soţie a sa. Acolo, cu deplina nădejde că se va reîntoarce în scumpa lui Moravie şi va ajuta prin educaţie ia refacerea acelei naţiuni distruse, eî a început să lucreze ia. cea mai cunoscuta carte a sa *Dîdaetka Magma*. Publicarea cărţilor *Didactica, Labirint şi,* în 1622, *Janua Linguarum Jkserate*, l-au făcut o celebritate în toata lumea. Ultimul volum a fost

tradus în 16 limbi, inclusiv în persană şi mongolă şi a apărut în peste 100 de ediţii. *Janua* a fost publicat cu aproape un sfert de secol înainte de a se publica *Didactica*, cu toate că cel de-al doilea volum menţionat ar fi fost completat de către primul. De aceea, *Janua* a fost cel care i-a adus popularitate lui Comenius mai degrabă decât mult mai cunoscuta *Didactica,* la care fac referiri educatorii din zilele noastre.
între publicarea volumului *Janua* în 1633 şi incendierea oraşului Leszno din 1659, Comenius a călătorit mult, vizitând Anglia, Suedia, Ungaria şi Olanda. în aproape toţi acei ani el a continuat să nutrească tainica speranţă de a se întoarce cândva în Moravia, dar Pacea de la Westfalia din 1648 a dat ţara sa catolicilor. Visul lui a fost spulberat; nu va exista nici o refacere a Moraviei. Ajuns mai aproape decât oricând în pragul disperării, Comenius nu ştia ce să inai facă. Patria lui iubită zăcea devastată în mâinile duşmanului, Biserica sa era în primejdie de dispariţie. Atunci, soţia sa, tovarăşul său credincios în acei ani grei de exil, s-a îmbolnăvit şi a murit. El şi-a găsit mângâierea în scris. într-o carte

mică, plină de tristeţe şi profund înduioşătoare, pe care el a intitulat-o *Testamentul unei mame muribunde, Biserica Fraţilor Boemieni,* el şi-a înfăţişat Biserica Fraţilor, zugrăvind-o ca pe o mamă pe patul de moarte care îşi cheamă .copiii la căpătâi şi care le împarte „comorile pe care Dumnezeu i le-a încredinţat".[3]
Comenius a trăit 11 ani după distrugerea oraşului Leszno, petrecându-şi cea mai mare parte din ei în Amsterdam într-un comfort rezonabil, scriind şi publicând. El a murit în 15 noiembrie 1670 şi a fost înmormântat la Narrden.
De interes pentru studentul american este convingerea că lui Comenius i s-a oferit odată postul de preşedinte al primului colegiu înfiinţat pe aceste maluri. Bock citează din *Marginalia* a lui Cotten Mather:
S-a acceptat, de asemenea, de către Mr. Winthrop îri călătoriile sale prin Ţările de Jos, ca acei bătrân curajos, Jan Amos Comenius, al cărui merit de renume a fost trâmbiţat mai mult decât puteau să o facă trei limbi (de unde fiecare este îndatorat operei sale Janua), să vină în. New Engknd şi să aducă, lumină în acest colegiu şi în ţară, în calitate de preşedinte. Dar, din cauza solicitărilor ambasadorului suedez care 1-a îndreptat în altă direcţie, acel neasemuit moravian nu a devenit american.[4]
Cei mai mulţi biografi sunt de părere că Mather se referă la o călătorie pe care a făcut-o Comenius în Olanda în jurul anului 1642, pentru că atunci a mers el în Suedia, petrecându-şi şase ani în reformarea sistemului naţional de învăţământ.

C0MCEPŢ!ILE DE BAZĂ

Am vorbit despre influenţele negative din viaţa lui Comenius şi este o

mare greşeală să minimalizăm impactul lor asupra filozofiei sale despre educaţie. Pe de altă parte, influenţele pozitive au fost şi mai dominante. Desigur Biserica Moraviană, cu accentul pe care 1-a pus pe o trăire sfântă şi pe un creştinism practic, a fost un factor semnificativ. în ştiinţă Comenius a fost puternic influenţat de Francis Bacon, aplicând metoda inductivă a lui Bacon la dezvoltarea unei ştiinţe a educaţiei. în Germania Comenius 1-a întâlnit pe J. Henry Alsted care 1-a introdus în principiile propagate de Wolfgang Ratke (Ratish), care se opunea forţei în procesul de învăţământ, experimenta folosirea limbii poporului în câteva şcoli din Olanda şi care 1-a fascinat pe moravian cu marea sa preocupare pentru interesul şi metodologia în procesul de învăţământ.
Comenius nu a susţinut un puternic punct de vedere calvin cu privire la totala depravare a omului şi de aceea a avut tendinţa de a fi oarecum optimist cu privire la ceea ce se putea realiza prin educaţie. în acelaşi timp el trebuie identificat cu acea şcoală a filozofiei despre educaţie pe care o generalizăm drept „realism", o influenţă dobândită în mare din operele lui Francis Bacon şi Wolfgang Ratke. Desigur că moravianul a adăugat la filozofia sa despre educaţie o teologie caracteristic creştină, care lipseşte atât în opera lui Bacon cât şi în cea a lui Ratke. Se poate spune că el a studiat adevărul din ambele cărţi ale lui Dumnezeu: din

natură şi din Scriptură.
Comenius poate fi foarte bine precursorul a ceea ce noi numim astăzi procesul de *integrare:* „predarea tuturor obiectelor de studiu ca parte integrantă a adevărului total al lui Dumnezeu, făcându-i astfel pe elevi capabili să vadă unitatea dintre revelaţia în natură şi revelaţia specială".[5] Lois LeBar vorbeşte despre „factorii interni" şi „factorii externi" din gândirea lui Comenius, scoţând în evidenţă faptul că factorii interni au fost aproape complet neglijaţi în procesul educativ din vremea sa. Urmărind procesele din natură el a observat că „dezvoltarea vine din interior". „Natura nu forţează nimic să se dezvolte nimic decât dacă este împins înainte de propria sa putere matură". El şi-a propus să *acţioneze* mai degrabă *împreună cu* procesele naturii decât *împotriva* lor. Deoarece la vremea aceea se cunoştea atât de puţină psihologie, Comenius a exagerat folosirea analogiilor din natură, dar Scriptura compară deseori creşterea spirituală cu creşterea naturală (Psalmul 1:3, Psalmul 92:12, Matei 15:13, Marcu 4:4-8, Ioan 15:2) şi el a văzut multe comparaţii Valide. Printre ele, important este faptul că omul creşte prin propria sa activitate. Dascălii şi cărţile pot să ajute sau să întârzie creşterea, dar cel care învaţă trebuie să înfăptuiască propria sa creştere. Pentru orice formă de progres a elevilor sunt esenţiale schimbări interioare autentice: „Ceremoniile exterioare fără adevăr interior sunt o urâciune pentru Dumnezeu", spunea Comenius.[6]
Comenius credea într-o abordare relaxată dar disciplinată a învăţării,

care să-i ajute pe copii şi pe tineri „să înveţe ştiinţa, o morală curată, să fie instruiţi în evlavie în mod rapid, plăcut şi profund şi în acest mod să fie instruiţi în toate lucrurile necesare pentru viaţa prezentă şi pentru cea viitoare". El era convins de inspiraţia Scripturii, de realitătatea mântuirii personale şi de procesul creşterii spirituale prin care o persoană devine tot mai asemănătoare lui Isus Cristos.

Accentuarea „factorilor externi" i-a venit într-o mare măsură de la influenţa altor realişti. Realismul era o respingere a idealismului, aşa cum era el predat de către clasici, în special de către Platon.

Realiştii aveau, ca scop mai degrabă descoperirea şi dezvoltarea de noi cunoştinţe şi nu doar simpla învăţare din cărţi. Ei căutau aceasta în domeniul naturii. Nu căutau însă informaţii despre natură de dragul cunoştinţelor ca scop în sine, sau doar pentru a-şi satisface curiozitatea. Ei căutau mai degrabă puterea cu care să folosească foiţele naturii pentru bunăstarea omenirii. Realiştii - ca şi oamenii de ştiinţă practici de astăzi - aveau drept scop descoperirea şi folosirea secretelor naturii pentru foloasele reale şi practice pe care le puteau aduce omului în activităţile de fiecare zi din această lume.[7]

Pastoral moravian susţinea că mintea umană este ca o oglindă sferică suspendată într-o cameră, care reflectă toate imaginile din jurul ei. Realitatea nu se află în minte sau în percepţiile ei ci în lumea naturală. Ni se amintesc renumitele versuri umoristice scrise de

Monseniorul Ronald A. Rnots.
A fost odată un om care %icea:
„Dumnezeu trebuie să gândească grozav de ciudat
Dacă el consideră că acest copac
Continuă să existe
Când nu se află nici un altul în
Acest loc". Când aceste scurte versuri filozofice au apărut în coloanele unui ziar englez, ele au provocat următorul răspuns anonim:
„Dragă domnule, uimirea dumneavoastră este ciudată.
Eu mă aflu întotdeauna în acest loc.
Şi de aceea copacul
Va continua să existe
*Câtă vreme este băgat în seamă cu toată stima de al dumneavoastră Dumnezeu".**
|

IDEILE EDUCATIVE

în ciuda abordării creative a educaţiei, Comenius nu a putut zdruncina abordarea de tip „listă de cumpărături" pentru a-şi exprima ideile. Probabil că ele sunt, cei mai bine identificate dacă privim ia cele patru
instituţii importante ale sistemului său de învăţământ.

Comenius credea în existenţa a *patru feluri de şcoli.* El a numit prima şcoală: *Şcoala de pe genunchii mamei,* care reprezenta pregătirea copilului dată de către părinţi în familie. în această instituţie Comenius a înglobat accentul pus pe; Scriptură, 'pe reformatori şi pe moştenirea de la Fraţii boemienî. A doua instituţie era *Şcoala populară,* în care copilul învăţa limba sa maternă

mai. degrabă decât cea a clasicilor. Desigur că. studiul artei şi al ştiinţei nu era neglijat în ace» ani de pregătire elementară. Un al treilea gen de şcoală se numea *Şcoala latină,* care funcţiona pentru elevii avansaţi şi care punea accentul pe studierea limbilor clasice (greaca, latina şi ebraica) precum şi pe studiul ştiinţei, al literaturii, şi al artelor. în. final, adevăraţii învăţaţi şi cei care puteau, să contribuie la viaţa Bisericii şi a comunităţii urmau *Şcoala universitară şi de călătorii.* Aici se formau, lideri prin investigări şi căutări originale ale idealurilor şi moralei diferitelor naţiuni. Comenius este în general recunoscut ca fiind : primul care a subliniat importanţa educaţiei în copilăria mică.
O a doua listă. este înşiruirea celor nouă principii exprimate în *Didactica Magna.* Le vom enumera aici tară să le explicăm. îi încurajăm pe studenţii avansaţi să. studieze sursa originală.[9]
1. Natura respectă un timp potrivit.
2.Matura îşi pregăteşte materialul înainte de a începe să-i dea formă.
3.Natura îşi. alege subiectul potrivit asupra căruia acţionează, sau
mai întâi supune subiectul unui anumit tratament ca să-1 facă să
fie. potrivit. 4. Natura nu este confuză în ceea ce face, ci înaintează, clar în
progresul ei de îa un punct la altul. 5.în tot ce face natura, dezvoltarea vine din interior.
6. în toate procesele formative, natura începe cu ceea ce este universal şi sfârşeşte cu ceea ce este particular.

7. Natura nu merge în salturi ci înaintează, pas cu pas.
8.Dacă natura începe ceva, ea nu lasă lucrarea până nu este
terminată. 9. Natura ocoleşte cu .grijă obstacolele şi lucrurile care pot face rău.
Pentru fiecare prirjeipiu Comenius nu a avut doar explicaţii ci a adus şi multe exemple. In fiecare caz el a îndrumat şcolile să urmeze exemplul „naturii" în dezvoltarea metodologiei lor.
în fine, există *optsprezece aforisme* care au constituit filozofia esenţială
care se află la baza unei „grandioase scheme pentru ca fiecare să-şi însuşească totul, un pian numit *Pansa fia* - adică înţelepciunea universală."
El spera să publice o enciclopedie de cunoştinţe universale Ia care să contribuie toţi oamenii de ştiinţă europeni. El mai spera să înfiinţeze un colegiu *pansofw*în care laboratoarele să încurajeze cercetarea ştiinţifică şi căuta o metodă de

predare care să permită fiecărei persoane, în limita capacităţii personale, să beneficieze de avantajele cunoştinţelor de tot felul. Toate aceste idei izvorau din credinţa sa în puterea educaţiei de a salva omenirea.[10]
Enciclopedia pansofică a lui Comenius s-a pierdut în incendiul de la Leszno, o pierdere pe care cu greu a putut-o suporta. Accentul pus pe cele 18 presupuneri nu se deosebeşte de cel pus pe principii, deşi *Pansofia* are un conţinut mai mult teologic şi filozofic.

0 NOUĂ METODOLOGIE

Este interesant faptul că Comenius, al cărui realism educativ contrazicea idealismul clasic al lui Platon, împărtăşea visul marelui grec despre ceea ce poate face educaţia în societate. Deşi a fost un mistic, Comenius credea că funcţia socială a educaţiei este aceea de a *reforma societatea.* Poate că atât ororile pe care le-a văzut în jurul său cât şi cele pe care le-a trăit personal încă din copilărie l-au făcut să se ridice împotriva ignoranţei şi a păcatului din jurul lui.

Comenius i-a îndemnat pe oamenii de bună credinţă să se unească; dascălii, pastorii, oamenii de stat şi negustorii trebuia să creeze o societate bazată pe dragoste şi milă. Rasa umană trebuia înviorată, trebuia formată o concepţie cu adevărat creativă despre viaţă. Comenius a propus să se investească mai mulţi bani în şcoli, susţinând că cea mai bună investiţie a societăţii este în dascăli de valoare şi că materialele necesare procesului de învăţământ, în special manualele, trebuia să fie asigurate din belşug. Religia trebuie să guverneze sistemul de învăţământ, ea trebuie să-L urmeze pe Isus, nu dictatele dogmelor."

Magnificul moravian a fost un inovator şi în concepţia sa cu privire la *rolul profesorului.* Dascălul înţelept va fi întotdeauna preocupat de aplicarea practică a adevărului în viaţa de toate zilele. Indiferent de obiectul de învăţământ, dacă sunt ignorate relevanţa şi aplicabilitatea, „lucrurile pe care le explici vor părea nişte monştri din lumea nouă şi atitudinea elevului, căruia îi este indiferent dacă ele există sau nu, va fi mai

degrabă o problemă de credinţă decât una de cunoaştere".
Comenius era împotriva pedepsei corporale, dar fireşte că el reacţiona împotriva bătăilor inutile pe care le-a văzut peste tot în şcolile europene ale secolului al XVH-lea. Factorul motivaţional este important aici: o concepţie superioară despre om ca şi creaţie a lui Dumnezeu. El a luat în serios cuvintele lui Isus că împărăţia cerurilor va fi formată din copii şi a subliniat extraordinara importanţă de a-i învăţa pe cei mici adevărul. în treacăt fie spus, el simţea acelaşi lucru cu privire la femei. Ce ar putea fi mai contemporan decât următorul paragraf care descrie preocuparea lui pentru învăţarea fetiţelor:
Şi ele sunt alcătuite după chipul lui Dumnezeu şi au parte de harul Său şi de împărăţia lumii viitoare. Ele sunt înzestrate cu aceeaşi agerime a minţii şi cu

aceeaşi capacitate de cunoaştere (deseori cu mai multă decât sexul opus) şi sunt capabile să ajungă la cele mai mari poziţii, de vreme ce ele au fost deseori chemate chiar de către Dumnezeu să domnească peste naţiuni, să dea sfaturi sănătoase regilor şi prinţilor, să studieze medicina şi alte lucruri care sunt în folosul rasei umane.[12]
Comenius a avut o nouă concepţie şi despre *procesul de învăţare.* Manualele sale (el a scris cam două sute de lucrări) au subliniat importanţa acţiunii - cheia sistemului său era învăţarea prin acţiune. O persoană învaţă să scrie scriind, învaţă să gândească gândind şi

învaţă să memoreze memorând. El a folosit lecţiile demonstrative cu obiecte şi imagini pentru a-i stârni copilului interesul pentru ceea ce trebuia el să înveţe. De fapt, este foarte bine că acest geniu batjocorit a fost cel care a scris primul manual care a folosit imaginile ca mijloc de învăţare. *Lumea în imagini (Orbis Pictus)* a fost publicată prima dată în 1657. Fiecare capitol începea cU o imagine destul de complicată în care numerele corespundeau cu rândurile numerotate din text. Elevul combina partea orală cu cea ilustrată pentru a-şi fixa noţiunea în minte.
Ce omagiu putem să-i aducem unui astfel de om? Ce se poate spune despre acest titan al istoriei învăţământului creştin? Poate cuvintele lui Bock se apropie cel mai mult de ceea ce a dorit Comenius însuşi.
în afară de contribuţia sa la educaţie şi la reconcilierea între biserici şi naţiuni, Comenius a lăsat lumii o perlă de mare valoare prin exemplul propriei sale vieţi. Om al suferinţei, el a fost şi un om al speranţei. Om al tristeţii, el a fost un om al credinţei. Om al sărăciei, el a fost un om al virtuţii. Toată viaţa sa, chiar şi în cele mai grele împrejurări, el L-a slujit pe Domnul ai credinţă şi în ascultare. Protestul şi revolta nu au avut loc în inima sa... După el, SINGURUL LUCRU CARE TREBUIE nu este nici bogăţia, nici siguranţa, este lucrul pe care l-a ales Măria: disponibilitatea de a şedea la picioarele lui Isus.[13]

Rene Descartes(1596-1660)

Cititorii seculari vor clătina din cap cu dezgust văzând un capitol care acordă mai mult de jumătate din spaţiu

lui Comenius şi trece apoi în grabă peste trei titani ai filozofiei ca: Rene Descartes, John Locke şi Baruch Spinoza. Dar aceasta este o carte despre educaţia creştină şi contribuţia totală a celor trei, oricât ar fi ei de mari, nici nu se apropie de însemnătatea lui Comenius pentru dezvoltarea gândirii educative evanghelice.
Rene Descartes s-a născut în Franţa la Lahey, în Touraine şi a studiat la Lafleche, unul dintre cele mai celebre colegii iezuite din Europa, pe care l-a absolvit în 1612. Patru ani mai târziu, în anul morţii lui William Shakespeare (l6l6), Descartes a absolvit dreptul la Universitatea din

Poitiers.
Născut doar îa patru ani după. Comenius, Descartes a trăit într-o parte complet diferită a Europei şi a fost produsul scolasticii catolice şi al concepţiei iezuite. El a fost, în primul rând, un matematician care a încercat să aplice matematica la. învăţământ şi să pună primele baze ale geometriei analitice. Ca şi Comenius, el a fost uri realist care credea că mintea este o substanţă spirituală cu ajutorul căreia este posibilă gândirea. Spre deosebire de Comenius, el nu a putut pune laolaltă dimensiunea spirituală şi cea fizică a lumii, neputând să le integreze în nici un fel şi, de aceea, el a dezvoltat o filozofie a dualismului, care îşi avea origininile atât în idealismul platonian cât şi în realismul aristotelian. Descartes^ a lăsat *mintea* (partea spirituală a lumii) în seama teologilor şi a filozofilor .în vreme ce a acordat ştiinţei supremaţia totală în domeniul *materiei*.

Descartes este foarte renumit pentru îndoielile şi neîncrederea sa şi, după Toma zis Geamănul (loan 11:16), el este probabil cel mai mare sceptic al istoriei. Renumita teză carteziană „Cuget, deci exist" este repede învăţată de orice student începător în studiul filozofiei. în teza carteziană şi în implicaţiile ei se poate vedea nu numai tendinţa, subiectivă care se concentrează asupra esenţei sinelui, ci însăşi-sămânţa din care a apărut existenţialismul secolului al XX-lea.
Descartes a mers pe urmele raţionalismului lui Aristotel şi d'Aquino prin faptul că 1-a luat mai degrabă pe om ca punct de plecare al educaţiei şi nu pe Dumnezeu. Tratând existenţa lui Dumnezeu, Descartes a reconstruit argumentele lui Anseîm. Omul are ideea perfecţiunii, idee care nu ar fi perfectă dacă nu ar exista perfecţiunea. Mai mult decât atât, omul este limitat şi astfel el nu poate fi autorul unei idei infinite. El a fost forţat să ajungă ia dualismul, de care am amintit mai înainte, imediat când a trecut dincolo de propriul său absolut (Dumnezeu). Pe lângă aceasta, el a văzut universul ca fiind alcătuit din alte două substanţe: mintea şi materia, care sunt relative pentru că ele sunt create.
Autori ca Descartes au dus societatea secolului al XVTII-lea la credinţa în capacităţile intelectuale ale omului care sunt aşa de binecunoscute încât în cele din urmă el va descoperi în sine însuşi ordinea interioară a sistemului cosmic. De vreme ce omul este evident o fiinţă raţională, universul este, de asemenea, un sistem raţional şi astfel societatea umană poate fi reformată şi făcută să funcţioneze în armonie cu legile raţionale ale

sistemului cosmic.
Ideile educative ale lui Descartes au scos în evidenţă faptul că nu se pot acumula cunoştinţe valide fără îndepărtarea tuturor prejudecăţilor. Acest fapt demonstrează tonul ştiinţific al gândirii lui Descartes şi îl aşează ca pe o punte de legătură între Evul Mediu şi punctul de vedere

ştiinţific al savantului modern. Mayer reproduce din *Partea a doua* a renumitului *Discurs asupra metodei,* cele patru reguli ale lui Descartes pentru realizarea unei adevărate educaţii.
Prima este să nu accept niciodată nici un lucru ca fiind adevărat decât dacă mi se înfăţişează în mod evident ca atare, adică, să îl accept cu grijă pentru a evita graba şi prejudecata, mai mult în judecata mea dedt în ceea ce a fost prezentat minţii mele şi să îi accept în mod lămurit pentru a elimina orice posibilitate de îndoială.
A *doua* este să împart fiecare din problemele examinate în cât mai multe părţi posibile şi în câte ar putea.fi necesare pentru o soluţionare adecvată. A *tnia* este să îmi organizez gândurile într-o asemenea ordine încât, începând de la lucrurile cele mai simple şi cele mai uşor de cunoscut, să pot să avansez puţin câte puţin şi astfel, pas cu pas, să ajung Ia cunoştinţe mai complexe, stabilind o anumită ordine în gândire chiar şi pentru acele obiecte care prin natura lor nu sunt într-o relaţie de antecedenţă succesoare. *Şi ultima* este ca, în fiecare caz, să fac enumerări atât de complete şi revizuiri atât de generale, ca să pot fi sigur că nu s-a omis nimic.'[4] Ca şi

Comenius, Descartes a călătorit mult, petrecându-şi timpul dintre anii 1618 şi 1628 călătorind prin toată Europa şi chiar înrolându-se în armatele câtorva ţări. A trăit mulţi ani izolat în Olanda, dar şi-a petrecut ultimii ani ai vieţii în Suedia ca instructor la Regina Christina. S-ar prea putea ca faptul că a murit de pneumonie în 1650 să se fi datorat climei umede şi reci a ţării (şi faptului că regina pretindea ca orele de predare să fie la 5 dimineaţa).

A fost Descartes un raţionalist? în sensul tehnic al cuvântului, nu, însă dedicarea lui pentru folosirea raţiunii în procesul educativ a pregătit drumul raţionalismului ştiinţific al lui Spinoza. însă, înainte de a ne ocupa de acesta, trebuie să facem o mică incursiune în Insulele Britanice.

John Locke (1632-1704)

John Locke şi Baruch Spinoza s-au născut în acelaşi an, la patru decenii după Comenius. De ce i-am include ca şi contemporani cu pastorul moravian? Pentru un lucru: Spinoza a murit doar îa şapte ani după Comenius; Locke, deşi a trăit încă 34 de ani după Comenius, a trăit totuşi în aceeaşi perioadă de timp. Legat, cum a fost, de epoca puritană, englezul reprezintă o treaptă evidentă în mişcarea gândirii educative creştine.

Când s-a născut Locke, Carol I domnea deja de şapte ani. Biserica Anglicană, înfiinţată de Henric al Vm-lea şi dusă mai departe de „buna regină Bess" (Elisabeta D, îşi găsise noi duşmani într-un grup de calvinişti din clasa de mijloc, numiţi puritani. Ei nu mai puteau suporta concepţiile medievale cum ar fi dreptul divin al

regilor şi îngrădirea

libertăţii în problemele politice şi religioase. Aceasta era părerea aristocraţiei şi, de asemenea, părerea regelui Carol.
Revoluţia puritană a pus capăt domniei lui Carol I în 1649 (el s-a predat de fapt în 1646). Oliver Cromwell şi armata au condus ţara în următorii 11 ani ai perioadei protectoratului. De fapt Cromwell a murit în 1658, însă Carol al II-lea nu a restaurat dinastia Stuart decât în 1660. Şi Biserica Anglicană a fost restaurată şi o vreme ea a încercat să-i persecute pe cei care au persecutat-o. Cu toate acestea, s-a menţinut principiul libertăţii religioase şi influenţa unor oameni ca Locke a prevalat. Pentru vremea sa, Locke a fost un liberal politic, care credea că atunci când cel care domneşte devine tiran, poporul are dreptul să se răscoale, însă, în filozofie şi în educaţie el a fost un moderat, clădind gândirea raţională, pe care o ceruse Descartes, în mediul teologiei puritane produsă de *Institutele* lui Calvin.
O comparaţie a celor doi oameni este fascinantă. Descartes a fost un savant al ştiinţelor naturale, Locke a fost un savant al ştiinţelor politice. Pe Descartes ni-1 amintim în special pentru deducţiile sale carteziene, iar pe Locke pentru teoria „tabula rasa" (mintea este ca o foaie nescrisă). Amândoi au trecut prin războaie şi revoluţii şi amândoi au simţit puterea Bisericii de stat care a luat fiinţă în ţările lor. Amândoi au studiat la cele mai bune şcoli ale vremii şi au fost influenţaţi de cele mai mari minţi ale ţării lor şi ale altor ţări. Locke a fost

influenţat mai ales de Montaigne şi de Samuel Hartlib, un discipol mai îndepărtat al lui Comenius.
Cu toate acestea ei nu au fost de aceeaşi părere în evaluarea lui Aristotel. Locke a urât sistemul scolastic medieval bazat pe filozofia lui Aristotel. Poate pentru acest motiv el a făcut, mai mult decât oricare altul, o mare deosebire între *logică* şi *raţiune,* opunându-se primei şi promovând-o pe cea din urmă. El a vorbit deseori despre ştiinţa cuvintelor şi poate fi foarte bine numit „părintele ştiinţei semanticii". Dar el mai este în mod frecvent numit „părintele ştiinţei naturii umane" şi „părintele învăţământului englez modern".
în ce priveşte scopul central al educaţiei, Locke a promovat o minte sănătoasă într-un corp sănătos, formate prin autocontrol, prin raţiune, prin analiza atentă a naturii şi cu ajutorul unui dascăl iubitor care îşi ajută elevii. Datorită faptului că Locke a fost un om care a crezut cu tărie în revelaţia lui Dumnezeu şi în rolul ei în procesul educativ, majoritatea educatorilor creştini moderni se pot identifica pozitiv cu poziţia sa.
Căsătorit cu realismul, dar cochetând, totuşi, cu raţionalismul, Locke nu iese în evidenţă ca un revelaţionist riguros. De fapt, una din cărţile sale, *The Reasonableness of Christianity,* susţine că raţiunea trebuie mai degrabă să formeze baza educaţiei şi nu revelaţia. Deci, cu toate că poate

a denunţat învăţăturile lui Aristotel şi a divorţat de scolastica medievală, el nu a putut scăpa din capcana lui

dAquino. John Locke a fost omul Renaşterii cu o mare lacună. El avea o viziune limitată despre clasele inferioare în timp ce punea mare preţ pe buna creştere, demnitate şi o îmbinare a educaţiei practice cu cea clasică.
Locke a servit ca punte de legătură şi într-un alt fel. Scrierile lui Descartes, Spinoza şi ale altor raţionalişti ştiinţifici începeau să-i tulbure pe educatorii creştini cât se poate de mult. Puteai să zâmbeşti în timp ce citeai *Magnet Didactica* şi să apreciezi eliberarea Bisericii de Roma, dar respingerea disciplinei, atât intelectuale cât şi fizice mergea puţin prea departe. Teoria disciplinei severe în educaţie a apărut ca o reacţie de apărare împotriva exceselor realismului învăţământului secular. Doctrina *raţionalismului* apăra supremaţia intelectului, pe când doctrina *disciplinei* severe punea accentul pe conţinut şi organizare în programa şcolară.
Mulţi educatori îl învinuiesc pe Locke pentru că a împiedicat curentul spre un învăţământ universal şi a întors gândirea apuseană înapoi spre o disciplină severă nedorită. Am văzut deja că el ar putea fi acuzat de raţionalism aristocratic şi, de aceea, vinovat de încetinirea (dacă nu de blocarea), timp de mai multe decenii, a mersului spre generalizare în educaţie.
Creştinii privesc situaţia într-o altă lumină. Deşi recunoaştem limitările lui Locke atât în teologie cât şi în metodică, noi suntem de părere că este posibil ca el să fi prevăzut excesele logice ale gândirii promovate de raţionalişti. Exact la şapte ani după moartea lui, s-a născut Hume şi în anul următor Rousseau, urmat de

Kant, Pestalozzi, Herbart, Frobel şi apoi Danvin. în loc să încetinească sau să oprească şuvoiul, Locke a pus doar un deget în dig, dar inundaţia totuşi s-a produs atunci când iluminismul european a dus raţionalismul secular la concluziile lui logice din secolul al XVTII-lea şi de la începutul secolului al XLX-lea.

Popularitatea lui Locke constă în *moderaţia* sa. Poate că el nu este omul tuturor epocilor, dar el a fost cu siguranţă omul potrivit pentru epoca sa din Anglia secolului al XVU-lea. Robert Ulich se întreabă: „Cum se face că timp de două secole, sau mai mult, ideile educatorilor din vremea Republicii (de exemplu: William Petty, John Durie, Samuel Hartlib şi John Milton) şi ale lui Comenius au fost condamnate la uitare, în timp ce tratatul lui Locke *(Some Thoughts Concerning Education)* a devenit o operă clasică?" Apoi Ulich continuă sugerând cel mai simplu răspuns: „Pentru englezul educat al secolului al XVm-lea, Locke a fost amestecul potrivit de progres şi conservatorism".[15]

Baruch Spinoza (1632-1677)

Descartes a deschis uşa iar acum Spinoza intra, pe ea. Negând „revelaţia şi personalitatea iui Dumnezeu, făcând din minte şi materie elementele unuia şi ale aceluiaşi univers, unit într-o singură Fiinţă, care este Dumnezeu... (Spinoza.) a contopit finitul şi infinitul într-un panteism transcendental" .[l6]

Pentni Will Durant, Baruch Spinoza a fost o treaptă logică de la idealismul religios al grecilor antici la

naturalismul practic al germanilor moderni. Evreii şi-au construit prima lor sinagogă în Amsterdam în 1598 şi, după *46* de ani, când Spinoza. a împlinit 12 ani, el a fost adus acolo de către părinţii săi. Conform spuselor lui Durant, el a fost „cel rnai mare evreu al timpurilor modeme şi cel mai mare dintre filozofii moderni... şi un elev favorit al sinagogii".[1]'"
Dar sinagoga, *ai* limitările ei în ceea ce privea învăţarea, nu a putut cuprinde vasta gândire a lui Spinoza. El şi-a croit drum de la Maimonide, la Moses de Cordova şi, prin limba latină, până la Socrate, Platon, Aristoteî şi stoicii greci. La francezul Descartes el a aflat acel dualism minte-materie care i-a provocat aspiraţiile lui iudaice înnăscute spre unificare. La 27 iulie 1656, mai marii sinagogii î-au excomunicat pe tânărul Baruch, considerând că el sugera că s-ar putea ca Dumnezeu să aibă un trup, adică lumea materială, că s-ar putea ca îngerii să fie închipuiri, că s-ar putea ca sufletul să fie doar viaţă şi că. Vechiul Testament nu spune nimic despre nemurire.
Pare foarte clar că pe Spinoza nu îi interesa latura teologică sau filozofică. El a încercat să respingă minunile nu pe baze teologice, ci pentru că el simţea că ele neagă noţiunea unui univers logic. De vreme ce convingerile sunt personale, o persoană nu poate fi obligată să accepte un anumit sistem teologic. Pe lângă acestea, dogmatismul duce inevitabil ia regresul ştiinţei şi al educaţiei.
Dar ce putea face el cu privire la dualismul lui Descartes? Luând ca principiu esenţial faptul că.

limbajul biblic este deliberat metaforic sau alegoric, *în* prima sa carte *(Tractatm Theologico-Politicus)* el a putut susţine poziţia monistă - o substanţă unică - un Dumnezeu care este completamente autonom, etern, şi dincolo de spaţiu şi timp. Dar această, „substanţă" nu. *oste* deloc Dumnezeul evreilor din Vechiul Testament. „Dumnezeul" lui Spinoza nu este deioc o persoană şi, strict vorbind, nu există nici o creaţie. Orice relaţie aparentă între Dumnezeu şi natură este pur matematică. A doua carte a lui Spinoza, *The împrovement ofthe Intelect, (Dezvoltarea intelectului),* subliniază consacrarea sa totală faţă de filozofie. Doar în raţiune se află putere şi libertate şi singura fericire reală se află în

căutarea cunoaşterii şi în fiorul înţelegerii. Este cea mai înaltă formă a cunoaşterii o revelaţie absolută a lui Dumnezeu? Nu prea, câtă vreme nici nu poţi să spui măcar că Dumnezeu are conştiinţă de sine şi, cu atât mai puţin, că Ei comunică. Un Dumnezeu conştient, de Sine ar implica limitarea şi ar sfida infinitul. Spinoza nu. explică niciodată cu adevărat cine este sau ce este Dumnezeu, un. iucru însă e clar - totul în univers este determinat, este hotărât.

Forma supremă a cunoaşterii nu are nimic de-a face cu revelaţia ci este mai degrabă deducţie şi percepţie, aşa cum întâlneşti în ştiinţa sofisticată a matematicii. în *Rthics,* Spinoza descrie baza întregului său sistem filozofic, o distincţie fundamentală dintre „ordinea temporală" -„lumea" lucrurilor şi a întâmplărilor - şi „ordinea eternă" - lumea legilor şi a structurilor.[18] A

patra carte a lui Spinoza, *Tractatm Politicus,* pune din nou accentul pe deosebirea dintre ordinea naturală şi cea morală. Libertatea, susţinea Spinoza, este scopul statului, pentru că doar în libertate statul poate să-şi exercite funcţia lui specifică de promovare a dezvoltării. în tratatul acesta Spinoza s-a apropiat de discutarea educaţiei cam tot atât. de mult cât în celelalte cărţi ale sale. De fapt, el a adus doar contribuţii indirecte ia educaţie în generai şi, în mod evident, nu a adus nici o contribuţie semnificativă la educaţia creştină. îl includem însă aici datorită rolului său de „punte" pe care l-am descris mai înainte. întotdeauna este încurajator să vezi cum gândirea unui om a evoluat de la o categorie de idei la alta care este aparent contrară. Iar geniul iui Spinoza a fost atât de mare încât acele „contribuţii indirecte la educaţie" sunt totuşi mult preţuite astăzi: libertatea ele a pune întrebări, respingerea dogmatismului şi dedicarea faţă de raţiune. Spinoza a ridicat întrebări şi cu privire la relaţia dintre ştiinţă şi etică -întrebări care sunt cele mai arzătoare pentru societatea din ultimul sfert al secolului ai XX-lea. Ce responsabilitate etică are omul de ştiinţă faţă de profesia sa şi faţă de societate? Ce rol joacă morala în afacerile politice? Spinoza a avut dreptate să înţeleagă că nu poate exista un stat cu adevărat progresist în care faptele şi valorile sunt separate.
Patru nume, patru ţări, patru filozofi - o concepţie nu prea. unită în acest capitol, -însă, totuşi, o imagine destui cie fidelă a situaţiei filozofiei şi a influenţei ei asupra educaţiei la sfârşitul anilor 1600. Şi, în ceea ce

priveşte Europa, situaţia trebuia să devină mai rea înainte de a deveni mai bună.

Note

1. Frederick Eby, *The Developmnt of Modern Educaîion* (New York: Prentice-Hall, 1955), pag. 178.
2. Eva Chybova Bock, „The Legacy of John Amos Comenius", *Ckristianity Today*, 6 noiembrie 1970, pag. 11.
3. Ibid., pag. 13.
4. Ibid., pag. 12.
5. Kenneth O. Gangei, „Integrating Faith and Learning: Principles and Process" în ed. Paul Kienel, *The Philosophy of Christian School Educaîion* CWhittier, Calif.: Western Association of Christian Schools, n.d.), pag. 30.
6. Lois LeBar, *Education That îs Christian* (westwood, N.J.: Revell, 1958), pag. 43-
7. Ekner H. Wilds şi Kenneth Lee Lottich, *The Foundations of Modern Education*, ed. a 3-a (New York: Hoit, Rinehart şi Winston, 1961), pag. 215-
8. Vezi *The Limerick*, Greenleaf Classics (1967 ed. retip.; Paris: n.p., 1953)
9. Vezi John A. Comenius, *The Great Didactic*, ed. şi trad. M. W. Keatinge (New York: Russell, 1967).
10. W. Warren Filkin, Jr., John Amos Comenius", în ed. Eîmer L. Towns, A *History of Religious Educators* (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 180.

11. Frederick Mayer, A *History of Educaţional Thought,* ed. a 2-a (Columbus, Ohio: Merrill, 1966), pag. 237.
12. Bock, pag. 13.
13. Ibid, pag. 14.
14. Mayer, pag. 222.
15. Robert Ulich, *History of Educaţional Thought* (New York: American Book, 1950), pag. 200.
16. Ebby, pag. 167.
17. Will Durant, *The Story of Philosophy* (New York: Simon and Schuster, 1972), pag. 141.
18. Ibid, pag. 158.

9

Pietismul şi fraţii din Moravia

Ar fi imposibil să scrii o carte despre istoria creştină a gândirii educative fără să menţionezi pietismul şi pe fraţii din Moravia.

Pietism este numele unei mari treziri religioase din biserica Protestantă din secolele al XVH-lea şi al XVIH-lea, la o religie practică. De la adunările religioase numite *collegiapietatis,* mişcarea a fost poreclită "pietism". Această mişcare care combina tendinţele mistice şi cele practice din cadrul Bisericilor Luterane şi Reformate, a apărut ca o reacţie înpotriva accentului exagerat pus pe corectitudinea doctrinei pure şi împotriva formalismului.

Deşi mişcarea cunoscută sub numele de pietism nu s-a manifestat, de fapt, vizibil decât după 1660, trebuie să ne întoarcem la secolele de dinaintea ei pentru a-i afla începuturile în *Umtas Fratnon,* acelaşi grup de credincioşi care ni 1-a dat pe Jan Amos Comenius. Cu

toate că începuturile istoriei politice a Bisericii Fraţilor din Moravia pot merge înapoi până în anul 1535, când Jan Augusta a făcut o confesiune de credinţă faţă de regele Ferdinand, lucrarea spirituală rurală a Fraţilor din Boernia poate fi urmărită încă începând din 1415, când Jan Hus a fost ars pe rug. Unii sugerează că începuturile ei pot fi căutate încă îa secolul al IX-lea. Mişcarea fraţilor boemieni a preluat moştenirea creştinilor waldenzi şi plbigenzi, a transmis-o mai departe Bisericii din Moravia şi a ajuns la maturitate prin activitatea pietiştilor de la mijlocul secolului al XVH-lea

înainte ca Luther să fi ţintuit tezele sale de uşa bisericii din Wîttenberg, fraţii moravieni aveau deja 300 de biserici şi 300 de şcoli, gruparea numărând 100.000 de membri doar în Boemia! Aceasta areprezentat o

mare creştere şi întărire faţă de zilele lui Hus, dxipă o persecuţie care s-a atenuat considerabil pe la 1467.

Relaţiile dintre reformatori şi Biserica din Moravia au fost destul de bune la început, dar totul s-a sfârşit cu Războiul de 30 de ani. Când protestanţii au fost înfrânţi în 1620, în bătălia de la Muntele Alb (la începutul războiului), *Unitas Fratrum* au fost aproape complet exterminaţi. Ei s-au retras înapoi în munţi, unde au rămas aproape 100 de ani, până în ziua când au ajuns pe proprietatea contelui Nikolaus Ludwig von Zinzendorf. Dar să nu o luăm înainte cu istorisirea.

în Germania, pietismul departe de a fi fost o subcultură

comfortabilă în cadrul Bisericii Luterane, a fost, de fapt, o revoltă împotriva luteranismului politizat apărut ca un compromis care a pus capăt Războiului de 30 de ani. Pietismul a fost o reacţie a spiritului împotriva literei, o coborâre a doctrinei pe ua foc minor şi o înălţare a învăţăturii simple şi curate a Bibliei. El a militat pentru o reîntoarcere la Biblie ca un tot şi la o eliberare de crezuri. El a pus accentul pe înţelegerea, profundă a naturii păcătoase a omului, pe experienţa spirituală personală şi pe o viaţă sfântă, El a subliniat importanţa examinării de sine, a studierii sincere a Bibliei şi a încrederii totale în Dumnezeu. El a învăţat foarte mult despre lucrarea Duhului Sfânt în iluminarea Bibliei, în acordarea cunoaşterii lui Cristos, în producerea unui sentiment de iertare şi pace şi în efectuarea în creştin a faptelor bune, a dragostei şi a jertfei pentru alţii. El cerea separarea creştinului de lume şi evitarea plăcerilor carnale.[2]

Dar, după cum am văzut, mişcările nu apar din senin, ele încep prin convingerile şi curajul unor persoane, care întemeiază apoi grupuri şi cu timpul instituţii. Spiritul pietistnului se datorează moştenirii lăsate de primii fraţi din Boemia şi Moravia, dar organizarea lui se datorează activităţii lui Philip Jacob Spener.

PNIÎp Jacob Spener (1635-1705)

Născut în Alsacia, educat într-o manieră cuvenită nobililor săi vecini, ca fin al contesei Agatha de Rappoltsweiler, şi avându-1 ca dascăl pe Joachim Stoîl, Philip Jacob Spener şi-a manifestat de timpuriu interesul pentru lecturile devoţionale atât din lucrările teologilor

germani cât şi a celor englezi. La Universitatea din Strasburg el a continuat să aibă reputaţia unei vieţi morale riguroase şi după absolvire şi-a petrecut câteva luni în Elveţia, în ceea ce am numi „internat", împreună cu mai mulţi, pastori, de frunte reformaţi. în călătoriile sale el a mers la Lyon şi la câteva universităţi germane. Spener şi-a petrecut trei ani ca pastor la Strasburg, începând de la vârsta de 27 de ani. El a manifestat o vădită îngrijorare faţă de lipsa de roade în viaţa multora care pretindeau că au

avut experienţa naşterii din nou (a regenerării).
Prin 1670 Spener ocupa o poziţie sigură de pastor senior în Frankfurt, unde predicile sale rivalizau cu cele ale liderilor renaşterii modeme. El făcea apel la implicarea laicilor, la grija faţă de problemele sociale, în mod deosebit faţă de sărăcie, la o spiritualitate strictă în viaţa personală şi la o serioasă preocupare pentru studiul biblic. Pentru a pune toate acestea în practică, el a format grupuri de înnoire, pe care el ie-a numit *Colkgia Pktates,* care pe la 1675 au devenit foarte populare în Frankfurt şi care foloseau ca bază pentru întâlnirile lor doar Biblia. Spener a descris această abordare în *Pia Desederia* („Dorinţe pioase") publicată în 1675. Cartea era un apel la reformarea Bisericii Luterane printr-o mai bună cunoaştere a Bibliei şi o dedicare mai practică pentru viaţa creştină. Ea deplângea, de asemenea, pregătirea teologică clasică ce se făcea în seminarii prin anii 1670 şi îndemna la punerea unui accent sporit pe

devoţiune şi mai puţin pe doctrină.
Să reţinem că Spener nu a intenţionat să creeze o nouă denominaţiune, aşa cum nu a vrut nici Luther cu 150 de ani mai înainte. Dar, ca şi în Biserica Catolică instituţionalizată, în Biserica Luterană instituţionalizată nu era loc pentru reformarea din interior şi în toată Germania opoziţia oficială faţă de aceste grupuri era în plin avânt. Dar criticile nu au putut zdrobi vitalitatea puternică a grupurilor sau popularitatea fondatorului lor, care avea o voce influentă precum şi privilegiul de a fi profesor la Universitatea din Hale, fondată în 1694. Contribuţiile lui Spener la învăţământul creştin sunt pur şi simplu insuficient recunoscute în literatura evanghelică. Am menţionat deja dedicarea sa pentru centralitatea Scripturii, un postulat pe care acum fiecare educator evanghelic îl recunoaşte ca fiind adevăratul miez al dezvoltării. programei şcolare. Pastorul Spener a fost întotdeauna nemulţumit de educaţia protestantă, pe care a văzut-o alunecând înapoi înspre clasicismul scolasticii catolice. Pentru el, ea întărea cunoştinţele seculare din trecut şi prezent cu prea puţină dedicare cultivării vieţii creştine vitale şi a evlaviei. El susţinea că se acorda prea mult timp studiului limbii latine şi prea puţin studiului limbii ebraice şi greceşti ca să se poată face exegeza Scripturii. Pe scurt, era prea multă dogmă şi prea puţină devoţiune. După părerea lui Spener, Luther pur şi simplu nu s-a îndepărtat mult prea mult de Aristotel şi d'Aquino.
Pe când era încă la Dresda, înainte de a se muta la Haile, Spener a arătat o mare preocupare pentru educaţia

tinerilor creştini şi o profundă instruire a acestora. Instruirea catehetică ieşise din modă şi el a revigorat-o cu o nouă preocupare pentru trăirea creştină practică precum şi pe conţinutul cognitiv. Se pare că Spener a ştiut să stăpânească cu măiestrie

acea limită sensibilă dintre legalism şi misticism care poate veni doar prin păstrarea echilibrului cuvenit între litera şi spiritul legii.

Şi ca un adevărat profesor emerit, el şi-a răspândit lucrarea prin cel mai important discipol al său: August Hermann Francke. Acesta s-a născut la Lubeck în anul în care Spener intra în rândul profesorilor de la Strasburg.

August Hermann Francke (1663-1727)

Acum ceva mai bine de 100 de ani, la Baltimore, Maiyland, s-a înfiinţat lohns Hopkins Universiry. Universitatea a fost inaugurată în 1867 şi primul ei preşedinte, Daniel C. Gilman, a fost instalat în funcţie în 1876. După John S. Brubacher şi Willis Rudy Johns Hopkins reprezintă cea mai importantă inovaţie în pregătirea universitară din întreaga perioada cuprinsă între Războiul civil şi primul război mondial. A fost prima instituţie americană fondată ca universitate într-o autentică tradiţie americană".[3] Aproape toţi educatorii recunosc natura prestigioasă a acestei instituţii americane, dar prea puţini ştiu că ea era replica seculară a universităţii creştine întemeiată la Halle, în Germania, în secolul al XVTH-lea de către pietişti. Modelul

academic de la Halle nu a fost produsul unor eforturi colective ale unor educatori europeni remarcabili, ci mai degrabă opera unui singur conducător creştin. Aşa cum se exprimă Philip J. Schroder, „Halle era Francke".[4]
Cea mai timpurie influenţă asupra vieţii lui August Hermann Francke se potrivea cu tiparul pietist pe care viaţa sa era destinată să continue. Părinţii lui au imprimat în el de mic importanţa unei vieţi creştine şi, încă de copil, el s-a hotărât să-şi închine viaţa slujirii Evangheliei. Nu există nici o îndoială asupra inteligenţei tânărului Francke, însă Albert Newman sugerează că „viaţa lui ca student a fost exemplară, dar a fost probabil mai ascetică decât una normală".[5] După câţiva ani de pregătire particulară, Francke a intrat la liceul din Gotha şi acolo a ajuns sub influenţa filozofiei lui Comenius. Capacitatea lui intelectuală neobişnuită a făcut posibilă intrarea lui la Universitatea din Erfurt la vârsta de 14 ani. Aici tânărul i-a întâlnit pe câţiva dintre studenţii lui Spener şi a participat la cercurile de studiu biblic din campus. Deşi a studiat şi a lucrat atât la Universitatea din Kiel cât şi la Erfurt şi Gotha, el şi-a obţinut titlul universitar în 1685 la Universitatea din Leipzig.
După doi ani de activitate în învăţământ şi după alţi doi ani în care Francke s-a despărţit de viaţa academică pentru a-şi petrece timpul în studiu personal şi clarificarea unei filozofii proprii despre viaţă şi educaţie, în februarie 1669, el s-a reîntors în mijlocul profesorilor de la Leipzig, ca un abil purtător de cuvânt al principiilor pietismului. Dar opoziţia era aşa

de mare, încât un an mai târziu el a acceptat invitaţia de a deveni pastor principal în Erfurt. Dar cei de acolo nu au fost mai receptivi la concepţiile lui Francke. Studenţii care îl urmaseră din Leipzig au stârnit împotrivire la Universitatea din Erfurt, iar asupra liderului lor s-au făcut presiuni pentru a-şi părăsi parohia din acel oraş în septembrie 1691.
Sub influenţa lui Spener, Francke a fost chemat la o lucrare spirituală în Berlin care includea numirea ca pastor şi un post neplătit de preşedinte al Catedrei de limbi orientale de la noua Universitate din Halle. Deşi a schimbat domeniul de predare trecând, în 1698, la Catedra de teologie (pe care o conducea, de asemenea), Francke şi-a petrecut restul vieţii sale, din 1691 până la moartea sa în 1727 ca profesor la Halle şi ca pastor al bisericii din Glaucha, aflată în apropiere.
Dimensiunea muncii educative a lui Francke la Halle este aproape incredibilă. Ebby îl descrie ca fiind „cel mai nobil exemplu de educator practic din Germania" şi sugerează că e posibil ca el să fie cel mai eficient reprezentant al spiritului creştin din istoria educaţiei![6]
Printre realizările notabile ale lui Francke la Berlin s-au numărat deschiderea unei şcoli elementare la Glaucha, în 1692, pentru educarea celor săraci, înfiinţarea unei şcoli pentru orfani în 1695 care, ca şi şcoala elementară era susţinută prin milostenii, crearea unei şcoli pentru pregătirea dascălilor *(seminarium praeceptorum)* în 1705, o şcoală particulară cu internat pentru pregătirea elevilor pentru intrarea la universitate, o editură pentru pregătirea de literatură biblică, o infirmerie, un cămin

pentru bătrâni, o şcoală cu internat unde tinerii primeau găzduire gratuită şi o serie de alte instituţii. Qualben observă că „Univeresitatea din Halle a devenit cel mai important centru pietist care pregătea pentru Europa dascăli, pastori, misionari pentru străinătate şi laici influenţi".[7]

La moartea sa în 1727, un număr de 22.000 de copii, 134 de orfani primeau educaţie în acest institut de la 167 de profesori şi profesoare şi 250 de studenţi aveau asigurată masa acolo. Munca pedagogică era organizată sub supravegherea a opt inspectori şi această şcoală pentru copii fost o valoroasă lecţie practică pentru lumea creştină.[8]

CONCEPŢIA TEOLOGICĂ

Ce învăţa de fapt Francke? în cartea sa *Scurt tratat de educaţie creştină* Francke scoate în evidenţă faptul că scopul educaţiei este acela de a-L onora pe Dumnezeu. Orice învăţământ bun trebuie să combine evlavia cu înţelepciunea care se învaţă trăind cunoaşterea lui Cristos prin evlavie, rugăciune, studiu biblic şi evanghelizare. El considera că toţi elevii şi studenţii buni trebuie să înveţe aceste lucruri indiferent de starea lor materială şi de poziţia lor socială. Mai mult decât atât, Francke pare să

fi înţeles principiul că toate adevărurile formează o unitate, pentru că într-o situaţie el a spus: „Toată învăţătura şi toată, cunoşterea sunt o prostie dacă nu au ca temelie dragostea adevărată şi curată faţă de Dumnezeu şi faţă de om". Poziţiile teologice ale

pietismului sunt corect înţelese numai dacă se recunoaşte că ele nu au apărut din neant ci ca o reacţie împotriva unui îuteranism scolastic.
Ca mişcare de reacţie, poate că pietismul nu a pus suficient accent pe teologia sistematică. însă, ai toată această omisiune, el nu s-a dovedit mai puţin devotat unei concepţii temeinice despre Scriptură. într-adevăr, întoarcerea directă la studiul adevărului lui Dumnezeu a fost una din contribuţiile majore ale promovatorilor pietismului. Teologia lor era centrată pe Biserică, era o teologie care nu dorea ruperea de Îuteranism, ci mai degrabă punea accentul pe formarea de *ecclesîolae* în *eccksia* care să aibă o influenţi pozitivă asupra trupului mai mare al Bisericii. Se punea un puternic accent pe o convertire dramatică, ceea ce reprezenta o îndepărtare de poziţia luterană.
Doctrina separării de lume era crucială la Halle, datorită importanţei care se dădea trăiri unei vieţi sfinte şi despărţirii de activităţi lumeşti ca „dansul, jocul de cărţi şi teatail". Separarea includea şi despărţirea sistemului de educaţie de instituţiile de învăţământ ale statului şi pietismul a devenit o reacţie sectară la instituţionalism, atât la cel ecleziastic cât şi la cel secular. Martin E. Marty observă că problemele relaţiei dintre Biserică şi stat „puteau fi ori ofensive ori nerelevante pentru pietişti".'
Datorită faptului că mişcarea pietistă nu s-a ocupat în mod deosebit de teologia sistematică, mişcarea a fost permanent criticată ca fiind o slabă mişcare teologică. Deşi mulţi istorici împărtăşesc această concepţie

negativă, Ulich apără pietismul sugerând că el nu a diluat teologia ci mai degrabă a pus-o în forme mai practice: „Teologia, în loc să însemne doar erudiţie şi contemplare, ar trebui să se ocupe de disciplinarea voinţei şi a sentimentelor cu scopul de a-i desăvârşiri pe oameni, şi nu doar de a-i învăţa".[10]

FILOZOFIA EDUCAŢIEI

Fie că lăudăm sau condamnăm pietismul pentru modul în care a abordat teologia, un lucru este clar: legătura dintre teologie şi filozofia educaţiei a fost atât de evidentă la Francke încât el şi-a construit sistemul practicii educative în întregime pe premizele teologice declarate sau nedeclarate. Iniţial, recunoscând necesitatea convertirii, Francke şi-a alcătuit programele sale educative în jurul ideii că informarea elevilor şi a studenţilor despre adevărul lui Dumnezeu putea să-i aducă la punctul naşterii din nou şi apoi să-i crească în credinţa creştină. în *Pietas Halknsis* el afirmi:

Scopul către care ţintim şi *Mijloacele* pe care le folosim pentru a obţine acest lucru, sunt toate dintr-o bucată. Cuvântul lui Dumnezeu este imprimat în mintea copiilor încă din pruncie. *Credinţa* neprefăcută în *Domnul nostru hus Cristos,* este pusă ca Temelie şi un adevărat simţ al *Evlaviei,* însoţit de un Comportament conştiincios, sunt Punctele cele mai importante de atins spre care se îndreaptă permanent strădaniile noastre sincere.[11]

legătura inseparabilă în educaţie dintre minte, inimă şi mâini a marcat programele dezvoltate de Francke. în

Scurt tratat asupra educaţiei ctvştine el scoate în relief faptul că scopul educaţiei este acela de a-L onora pe Dumnezeu. Copiii sunt învăţaţi prin exemplele bune şi prin trăirea cunoaşterii lui Cristos în viaţa de fiecare zi. Toţi, săraci sau bogaţi, acasă sau la şcoală, trebuie învăţaţi acest adevăr. în abordarea educaţiei creştine el punea familia chiar în centrul ei, atribuind frecvent degradarea umană şi nefericirea, pe care le vedea pretutindeni în jurul său, tragicei neglijări a educaţiei creştine în familie.

ROLUL PROFESORULUI

Profesorul face parte integrantă din sistemul educaţional al lui Francke şi pentru profesorul pietist nici un aspect al rolului pedagogic nu era mai important decât exemplul pozitiv.

Profesorul trebuie să aibă deosebită grijă ca elevii lui să nu observe nimic rău în el. Pentru că elevii observă totul, indiferent dacă e bun sau rău... Copiii care îşi văd dascălii sau părinţii beţi, furioşi sau desfrânaţi şi îi aud înjurând şi ponegrind şi prin exemplul lor, observă vanitatea lumii şl plăcerile cărnii şi o viaţă de lux, nu vor putea mai târziu să fie aduşi cu uşurinţă să urască cu desăvârşire aceste vicii.[12]

Dragostea ocupă locul central în viaţa profesorului şi doctrina in loco parentis, astăzi respinsă în general în educaţia superioară, a avut un loc important în concepţia lui Francke. în şcolile lui Francke disciplina era importantă dar procesul instructiv nu trebuia întrerupt prin folosirea forţei fizice sau a asprimii pline de mânie: „Nu trebuie să se folosească absolut de loc cuvinte

profane şi ridiculizări la adresa copiilor, câtă vreme acestea le fac mai mult rău decât îi ajută. Profesorul nu are voie ca la mânie să-i numească boi, măgari, porci, câini, animale, nebuni, ticăloşi, porcari, etc. şi, cu atât mai puţin, draci".[13] Pedeapsa fizică poate fi necesară uneori, dar trebuie întotdeauna adaptată naturii personale a copilului şi administrată cu cea mai mare grijă şi discreţie „pentru că poţi câştiga mai mulţi copii cu vorba bună decât cu bătaia".

Preocuparea lui Francke pentru un învăţământ de calitate a fost demonstrată mai evident de influentul său seminar pentru dascăli, început ca un grup adunat la o anumită masă în cantina Universităţii din Halle, instituţia a crescut până acolo încât pentru a absolvi era nevoie de

doi ani de pregătire şi trei ani de practică padagogică. S-a constatat, în general, că profesorii care absolveau şcolile lui Francke erau superior pregătiţi faţă de oricare alţii din Germania în acel timp. *Seminarium Praecepteorum* pregătea învăţători şi profesori de şcoală elementară, şi *Seminarium Inselectum* pregătea profesori de liceu. Regulamentul era aspru şi nici un dascăl nu avea voie să violeze principiul moderaţiei în îmbrăcăminte, al folosirii cu cumpătare a alcoolului şi a tutunului, al dedicării cu seriozitate faţă de munca de profesor şi al răbdării pline de dragoste în munca cu copiii.

PROGRAMA ŞCOLARĂ Şi METODOLOGIA

Sfânta Scriptură alcătuia miezul programei şcolare a lui

Francke la toate nivelele de studiu. în *Memorii,* Paul Beck ne relatează că „el făcea din Scriptură, într-o formă sau alta, subiectul majorităţii cursurilor sale, nu explicând rece şi formal adevărurilor ei, ci aplicându-le la inima şi conştiinţa elevilor săi şi învăţându-i cum trebuie să aplice la alţii aceleaşi adevăruri".[1]" Poziţia dominantă a Scripturii chiar şi la nivelul elementar se vede clar din următorul plan şcolar, care apare la sfârşitul capitolului lui Cully despre Francke.[15]

Orele

7-8

8-9

Zilele lucrătoare Cântare, rugăciune şi citirea Bibliei repetarea catehismului

1/2 oră citire de selecţiuni din Biblie

1/2 oră catehism cu elevii mai mari

Duminicile Participarea la serviciul de dimineaţă din biserică

9-10 1/2 oră explicare de citate

şi proverbe copiilor mai mici 1/2 oră studiu din Psalmi şi din Noul Testament de către elevii mai mari

10-11 Oră de scriere

2-3 Rugăciune şi citirea Bibliei.

Citire, muzică şi lectură pentru elevii mai mici în diferite zile

Participarea la serviciile de după-masă din biserică

3-4 1/2 oră de citire de către elevii

mai mici şi studiu de citate şi ziceri de către elevii mai mari 1/2 oră de recitare de ziceri în timp ce elevii mici

ascultă

4-5	Catehism
5-6	Rugăciunea de seară în biserică

Francke a recunoscut importanţa cărţilor în procesul educativ dar el, de asemenea, a dotat *paedagogium* cu o grădină botanică, un cabinet de istorie naturală, un laborator pentru studierea chimiei şi anatomiei şi un atelier pentru tăierea şi şlefuirea sticlei, gravura în cupru şi sculptura în lemn. Dedicarea lui Francke pentru studiile biblice este dovedită în continuare de implicarea sa în şcoli aproape strict în calitate de inspector al catedrei de pregătire religioasă: „Marele obiect al atenţiei sale era acesta: *Cultivarea sentimentelor morale ale elevilor* era considerată de cea mai mare importanţă. Pentru a o realiza, el obişnuia să le facă pregătire catehetică".[16]

SCOPURILE EDUCATIVE

Datorită faptului că Francke a pus un accent deosebit pe viaţa creştină personală, s-ar putea trage concluzia că el a dat prea puţină importanţă implicaţiilor sociale mai largi ale Evangheliei. Aceasta ar fi, însă, o concluzie foarte nefericită. în realitate, Francke era prea idealist cu privire la puterea educaţiei de a schimba societatea. El spera că prin pătrunderea învăţământului la toate nivelele societăţii, în cele din urmă răul va fi eradicat. în *Pietas Hallensis* el visează că prin astfel de acţiuni „ţara va fi curăţată de categoriile corupte ale cerşetorilor, hoţilor, criminalilor, tâlharilor de drumul mare, bandiţilor şi de toată mulţimea de oameni rătăciţi şi pervertiţi care (după cum putem afla dacă vom căuta să

aflăm adevăratul motiv al unei astfel de revărsări de ticăloşie) în mod obişnuit dezleagă frânele dezordinii şi impietăţii, deoarece ei nu şi-au însuşit o educaţie bună nici măcar de mântuială".[17]

Spre deosebire de Luther, Francke nu s-a aşteptat ca statul să sprijinească învăţământul său religios. La Universitatea din Halle şi la biserica sa din Glaucha s-au înfiinţat cutii pentru strângere de bani. Proviziile orfelinatului se adunau toate prin credinţă şi clădirea s-a construit pe măsură ce se adunau fonduri de la donatorii interesaţi.

în timp ce elabora programa pentru şcolile sale pentru copii şi

dascăli, el a reformat şi programa teologică de la Universitatea din Halle.

Acolo el a pus accentul pe studiul cognitiv al limbilor Bibliei, pe

aplicarea acelui studiu în arta predicării şi pe tehnicile teologiei pastorale.

Cei care făceau studii teologice primeau gratuit cazare şi masă pe o

perioadă de patru până la şase ani în timpul căreia „li se pretindea să

citească Vechiul şi Noul Testament în *Grundsprachen,* să scrie comentarii

la toate cărţile Bibliei şi să înveţe să folosească *die orientalischen Hilfssprachen*

pentru o mai bună înţelegere a Sfintelor Scripturi".[18]

Cunoştinţele şi
studiul biblic inductiv au produs un învăţământ teologic care, cu siguranţă,
rivaliza cu oricare din acea vreme şi probabil chiar din vremea noastră.
Influenţa pe care a avut-o până în prezent August Hermann Francke
asupra educaţiei creştine este practic nemăsurată. Impactul modelului de
la Halle asupra Universităţii Johns Hopkins a fost deja menţionat. Să mai
adăugăm la acesta promovarea interesului pentru şcoala duminicală,
influenţa sa asupra lui John Wesley şi a primilor metodişti, contribuţiile
la mişcarea fraţilor din Moravia (în special contele Zinzendorf), dezvoltarea
sistemului de şcoli elementare parohiale, impactul principiilor lui Francke
asupra lui Muhlenberg şi Kunze şi, aşa cum subliniază Latourette,
influenţele pietismului asupra marii treziri din secolul al XVHI-lea.[19]Ceea
ce a reprezentat. Luther pentru Reformă, a reprezentat Spener pentru
dezvoltarea creştinismului personal şi devoţionaî. Şi ceea ce a reprezentat
Meianchthon pentru Luther, a reprezentat Francke pentru Spener. Este
greu să ne imaginăm cât de diferit ar fi fost astăzi

învăţământul creştin
dacă Francke nu ar fi dezvoltat programul de la Halle.

Nikolaus Ludwig Von Zinzendorf (1700-1760)

S-au făcut referiri la contele Nikolaus Ludwig von Zinzendorf ca la cel mai mare evanghelic de la Luther şi probabil cel mai ecumenic gânditor al vremii lui. Activitatea sa a cuprins scrierea de poezii şi imnuri, activitatea de pastor, predarea teologiei, serviciu misionar şi, mai presus de toate, dedicarea pentru unitatea credincioşilor pe baza dragostei comune faţă de Mântuitorul.
Ca şi adevăraţii ecumenici evanghelici de astăzi, Zinzendorf nu a condamnat existenţa denominaţiunilor, ci a dorit mai degrabă să le vadă lucrând mai strâns împreună într-o mare comuniune de credinţă, avându-1 drept cap pe Isus Cristos. Acest concept fundamental i-a mişcat pe Fraţii Moravieni de la început şi a fost, de asemenea, dominant atât în gândirea lui Spener cât şi în cea a lui Francke, aşa că nu a fost surprinzător că scânteia s-a aprins în 1722, când câţiva moravieni şi-au construit case şi s-au stabilit în Saxonia pe domeniul lui Zinzendorf.
Sosirea Fraţilor Moravieni nu a reprezentat primul contact al lui

Zinzendorf cu mişcarea pietistă. La vârsta de 10 ani el a fost trimis la Halle unde şi-a petrecut şase ani studiind sistemul lui Francke. Acolo el trebuia să muncească 11 ore pe zi - o experienţă nefericită pe care eî a descris-o

mai târziu ca „sclavie". Se pare că exista o diferenţă în acest aspect al filozofiei educative între Comenius şi Francke, o diferenţă pe care o va repara Zinzendorf.
între anii 1722 şi 1729 alte câteva sute de refugiaţi s-au alăturat celor două familii iniţiale care erau „sământa ascunsă" pe proprietatea contelui din Saxonia. Desigur că nu au putut fi cu toţii adăpostiţi pe moşiile iui Zinzendorf, dar ei au început să se stabilească în jurul zonei Berthelsdorf şi au construit oraşul numit Herrnhut. Ei formau o mulţime diversă: oameni care părăsiseră Biserica Luterană, comunităţile reformate, grupurile anabaptiste şi chiar câţiva rătăciţi de la catolici. Dacă Zinzendorf credea în ecumenismuî evanghelic, aceasta era marea ocazie de a-1 pune în practică.
După mari greutăţi şi nu puţină amărăciune, Dumnezeu şi-a pus mâna peste comunitate într-o seară la un serviciu de împărtăşanie.
S-a produs o schimbare a refugiaţilor turbulenţi, pe care ei şi-au putut-o explica mai târziu doar spunând „Am învăţat să iubim". De. atunci încolo *Gemând*,* cum s-au numit ei înşişi (Congregaţia, adunarea sau frăţia), au format un grup fericit de creştini. După ani de zile un vizitator i-a descris ca fiind un colţ de rai pe pământ. Cu timpul Zinzendorf a devenit liderul devotat al grupului.[20]
O carte din 1848 intitulată 0 *istorie a Fraţilor din Boemia şi Moravia* ne dă câteva informaţii despre înţelegerile care au sudat laolaltă comunitatea Herrnhut.
1. Herrnhut nu trebuie considerat un oraş sau sat în dezvoltare, ci mai degrabă o aşezare pentru fraţi.

2. Se va păstra permanent un spirit de dragoste faţă de copiii lui Dumnezeu de ■ toate confesiunile; nu se vor aduce învinuiri, nu se va intra în aici o dispută sau controversă cu persoane care nutresc sentimente de altă natură, ci se va căuta să se păstreze puritatea, simplitatea şi mireasma Evangheliei.
3. Nu este frate cel care nu susţine că doar harul lui Dumnezeu în Isus Cristos poate să-1 sfinţească cu adevărat şi că el are nevoie de acest har în fiecare clipă; şi că sfinţenia desăvârşită, chiar dacă s-ar ajunge la ea, este o profanare în ochii lui Dumnezeu fără Cristos şi fără mijlocirea Sa meritorie şi poate fi acceptată doar în Isus Cristos. Nu este un adevărat frate cel care nu dovedeşte prin purtarea lui că el într-adevăr doreşte să fie eliberat de păcate, doreşte să devină zi cu Zi tot mai asemenea lui Dumnezeu, tot mai detaşat de dorinţele păcătoase, de vanitate şi de voinţa proprie şi să trăiască cum a trăit Isus şi să poarte ocara Lui. Dar cel care păstrează credinţa în Isus într-un cuget curat, chiar dacă poate nu s-a eliberat cu totul de spiritul de partidă, de fanatism sau de eroare, nu va fi niciodată dispreţuit în mijlocul nostru. Chiar dacă ne părăseşte, departe de a-1 abandona, noi vom face din el obiectul preocupării

noastre, purtându-ne cu el cu dragoste, bunătate şi răbdare. 4. Cei care doresc să se supună formelor de închinare aşa cum există ele în mijlocul nostru, nu trebuie să privească instituţiile umane ca având un caracter de neschimbat; ele sunt probleme în care ne

putem folosi libertatea noastră creştină, cu toată umilinţa, dragostea şi supunerea unul faţă de altul, aşteptând îndrumarea Domnului cu privire la timpul când să facem schimbări. Şi în schimbările de acest fel care pot avea loc printre noi, trebuie să facem totul cu simplitate şi pentru edificare reciprocă.[21]
Comunitatea a pus un mare accent pe practicile devoţionale, cum sunt postul şi rugăciunea. Rezultatul orelor lungi petrecute de ei cu Dumnezeu a fost o viziune misionară pentru a elibera lumea, şi în special Europa, de vălul de ceaţă al scolasticii protestante.
în 1731 primii misionari moravieni au plecat în Indiile Olandeze de Est, doi oameni, fiecare având o jumătate de guinea şi trei dolari în buzunar. Scopul lor era să răspândească Evanghelia şi să înfiinţeze o comunitate de credincioşi în timp ce lucrau acolo pentru a-şi câştiga existenţa. în primii patru ani de misiune ai moravienilor, au murit 22 dintre fraţi. Ei au plecat în Groenlanda, Laponia Suedeză, Laponia rusă şi chiar în America de Nord pentru a lucra printre indienii CheroKee din Georgia. Până în 1738, Fraţii Moravieni au înfiinţat comunităţi în alte cinci ţări europene şi şi-au extins misiunea inclusiv în Norvegia, Capul Bunei Speranţe, Carolina, Rusia, Lituania şi Indiile Olandeze de Est. Pe la 1830 misiunile lor erau răspândite în zeci de ţări şi programul lor global de misiune a cuprins în jur de 44.000 de ascultători şi 15.000 de membrii care se împărtăşeau cu 10.000 de oameni în 23 de comunităţi similare cu cea din Herrnhut. Ar fi uşor să dedicăm restul capitolului doar eforturilor misionare ale Fraţilor

Moravieni, pentru că legătura dintre adevărata educaţie creştină şi spiritul misionar este inseparabilă. Dar trebuie să ne întoarcem la practicile educative personale ale lui Zinzendorf, practici aplicate în comunitatea Herrnhut pe care el o conducea. Kinlock sugerează trei elemente de bază în programa şcolară a programului de învăţământ a! lui Zinzendorf: catehismul, cartea de cântări şi Biblia. Catehismul reflecta dragostea lui Zinzendorf pentru înţelegerea copiilor. El a încercat să vadă lumea prin ochii copilului şi a elaborat catehismul de pe această întreagă orientare. Cu toate că Zinzendorf a publicat de fapt un catehism (intitulat *Lapte curai)* constând din 78 de întrebări şi răspunsuri, treptat el şi-a pierdut interesul în abordarea catehetică, nu numai datorită faptului că în biserica instituţionalizatâ se abuza de ea, ci şi pentru că el nu credea că ea producea cu adevărat viaţa creştină practică la care ţineau atât de mult Fraţii Moravieni.

Deseori Zinzendorf vorbea de „metoda liturgică" a educaţiei religioase, care punea un puternic accent pe relaţia dintre cântări şi Scriptură în

procesul educativ. Contele a scris aproape 2000 de cântări, dar evanghelicii de astăzi nu sunt foarte entuziaşti cu privire la toate cuvintele pe care el le-a folosit. Se pare că mişcarea Fraţilor a căzut în fanatism către mijlocul secolului al XVUI-lea.

Fanatismul „nu i-a dus la păcate mari, dar a dat naştere la cele mai extravagante

concepţii, mai ales cu privire la ispăşire în general, şi la partea rănită a trupului
lui Cristos în special, la frazeologie.Ta cântările cele mai senzuale şi respingătoare
şi la servicii religioase de un caracter foarte reprobabil. Zinzendorf însuşi a dat
naştere fără să vrea la un astfel de fanatism în modurile ciudate şi nejustificate
în care el exprima bucuria credinciosului şi dragostea pe care păcătosul iertat o
are pentru Mântuitor" (De Schweinitz, actual episcop al fraţilor). Zinzendorf
şi-a văzut greşeala şi apoi a influenţat procesul de eliminare a fanatismului din
grupul de credincioşi, în 1749, guvernul saxon a abrogat actul de alungare pe
care îl dăduse şi 1-a invitat pe Zinzendorf să înfiinţeze şi alte comunităţi ca cea
de la Herrnhut.[22]
Pe deplin consacrat autorităţii Scripturii şi procesului educativ,
Zinzendorf a început o traducere a Bibliei în „limbajul modem", muncă
pe care nu a mai terminat-o. Totuşi, în şcoală Scriptura se recita în fiecare
zi, pentru fiecare an selectându-se ca moto 365 de versete în jurul cărora
se puteau desfăşura închinarea şi învăţarea din ziua respectivă.
Zinzendorf a rupt relaţiile cu Francke cu privire la

necesitatea inculcării credinţei religioase în copiii cuiva. Deşi a avut o concepţie foarte sănătoasă cu privire la căsătorie şi familie, el susţinea că bătrânii nu au dreptul să îşi impună părerile asupra tinerilor şi de aceea părinţii nu trebuie să pretindă ca forma lor personală de experienţă religioasă să se repete exact aşa la copiii lor. Tot ceea ce era necesar era ca aceşti copii să înveţe să „umble cu Cristos". în această concepţie Zinzendorf s-a dovedit un revoluţionar, semănând mai mult cu educatorii Iluminismului care era gata să apară pe scena europeană la mijlocul secolului al XVTII-lea, decât cu cei ai Reformei sau chiar cu mentorii săi pietişti. Atunci, Zinzendorf este în toate problemele educative un apostol al libertăţii, o persoană care crede cu convingere în individualism. Activitatea personală condusă de Duhul Sfânt într-un cadru religios este cea mai bună formă de educaţie religioasă. Ceea ce este inerent în copil, ce se dezvoltă din copil cu ajutorul lui Cristos, aceea este baza întregii educaţii cu adevărat religioase, şi nu ceea ce oamenii mai în vârstă transmit copilului într-o formă dogmatică.[23]

Am putea continua să vorbim despre contribuţia pietiştilor moravieni la educaţia creştină - slujbe în folosul comunităţii, coruri pe voci, preocuparea faţă de problemele adolescenţilor, dragostea pentru studenţii săi şi dezvoltarea unui sistem unic de şcoli parohiale prin activitatea lui Muhlenberg printre luteranii din Pennsylvania - acestea şi multe alte contribuţii merită aprecierea făcută în acest capitol celor trei oameni de

i valoare. Eavey rezumă:

Cât timp a existat pietismul, el a avut efecte directe deosebit de importante asupra vieţii şi educaţiei. Pietismul a arătat din nou realitatea experienţei spirituale, el a scos în evidenţă valoarea studierii practice a Bibliei pentru trăirea creştină, el a stârnit un nou şi puternic interes pentru lucrarea filantropică şi misionară, el a condus spre un nou accent pus pe învăţământul creştin, făcând din el o pregătire realistă pentru viaţa practică şi el a îndreptat atenţia spre nevoia tuturor copiilor de o astfel de educaţie. Influenţa lui indirectă a fost să-i trezească pe oameni la o concepere mai adevărată a revelaţiei lui Dumnezeu spre o idee mai bună cu privire la forma de închinare. în învăţământul creştin, el a ajutat să scoată în evidenţă faptul că Dumnezeu trebuie să fie în centrul oricărei instrucţii.[24]

Educafia creştina şi misiunea de evanghelizare a lumii

Cele mai bune statistici, pe care le avem în prezent, indică faptul că aproximativ trei miliarde de oameni trăiesc în afara cercului mărturisirii efective a Evangheliei[25] - în ciuda celor 54.000 de misionari protestanţi din peste 100 de ţări de pe glob, deşi America de Nord investeşte singură peste 1.148 milioane pe an în misiunile de peste ocean, deşi ultimii 30 de ani au arătat un progres incredibil al ştiinţei misiunii, este posibil oare ca unu! din motivele acestei situaţii ilogice pe care o întâlnim în ultimul sfert al secolului al XX-lea să fie faptul că am pierdut minunatul echilibru dintre educaţia creştină şi misiune

pe care ni l-au demonstrat Fraţii Moravieni acum 250 de ani la Herrnhut?
Programele de educaţie creştină ale bisericilor locale precum şi mediul de creştere şi formare din familia creştină, mai puţin formal dar în mod cert mai important, trebuie să pună accentul pe sarcina de evanghelizare a lumii ca parte integrantă a programului obişnuit de instruire. L. Ted Johnson sugerează că trebuie să ne preocupe dezvoltarea unui program de educare misionară care să pună accentul pe „baza îui biblică şi teologică, pe o cunoaştere şi o înţelegere a oamenilor şi a nevoilor lor, a atitudinilor lor schimbătoare şi a experienţelor lor de învăţare".
învăţământul misionar descoperă individual şi colectiv, o *strategie globală* care ne pune în contact cu lumea noastră pentru a o câştiga la Cristos... liantul care uneşte învăţământul misionar este stilul de viaţă. Câtă vreme stilul nostru de viaţă nu include misionarea ca pe o componentă naturală şi indispensabilă, noi nu trăim la întregul nostru potenţial.[26]
Probabil pare nepotrivit ca într-o carte despre filozofie să includem câteva paragrafe practice privitoare la programul de educaţie misionară a Bisericii. Avem însă o datorie faţă de fraţii moravieni şi ea este aceea care ne face să chemăm la punerea unui mai mare accent pe educaţia

misionară. Dedicarea pentru evanghelizarea lumii face parte din întreaga filozofie a educaţiei pe care o expune

un cadru evanghelic hoiistic. (n.tr. JHolistic" este un termen care denotă atenţia pentru dezvoltarea totală a omului şi a societăţii în care el trăieşte.) Cu mai mult de 10 ani în urmă, un grup de educatori creştini de frunte şi de lideri de prim rang ai misiunilor s-au întâlnit la Wheaton, Illinois, pentru a discuta interesele lor comune şi pentru a stabili unele „implicaţii ale recomandărilor pentru acţiune". Pare potrivit să încheiem acest capitol cu câteva dintre recomandările care le-au fost făcute educatorilor.

1. Reevaluează scopurile şi conţinutul acţiunilor misionare din cursurile de educaţie creştină pentru a constata dacă unele trebuie să fie actualizate sau restructurate.
2. Pune accent pe importanţa ca viitorul misionar să se încadreze în cultura ţării unde îşi desfăşoară activitatea.
3. Ia în considerare selectarea şi trimiterea unor studenţi pentru a lucra, a sluji, şi a studia timp de un an într-o altă ţară cu scopul de a se orienta într-o altă cultură.
4. încurajează studenţii care învaţă să fie misionari să urmeze cursuri de educaţie creştină şi viceversa.
5. Asigură mai multă flexibilitate şi varietate în conţinutul şi metodologia de predare din cursurile pentru pregătirea de misionari şi din cele de educaţie creştină.[27]

Putem uşor crede că Spener, Francke şi Zinzendorf ar fi de acord cu aceste ţeluri.

Note

1. Lars P. Qualhen, A *Histotj of th Christian Church* (New York: Neîson, 1942), pag. 363.

2. C. B. Eavey, *History of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag.
179-3- John S. Bmbacher and Wiîlis Rudy, *Higher Education in Transiiim* (New York: Harper & Row, 1958), pag. 176.
4. Philip J. Schroeder, „August Hermann Francke, 1664-1964°, *Concordia Theologkal Monthly 34* (noiembrie 1963):665.
5. Albert Henry Newman, A *Manual of Churck History, 2* voi. (Chicago: American Baptist Pub. Soc., 1902), 2:528.
6. Frederick Eby, *The Dewlopment of Modern Education* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Haîl, 1952), pag. 247-
7. Qualben, pag. 365.
8. Newman, pag. 529.
9. Martin E: Marty, A *Short History of Chrktianity* (Cleveland: World, 1959), pag. 292.
10. Robert Ulich, A *History of Religiom Education* (New York: New York U.,

1968), pag. 138.
/
11. Augustin Hermann Francke, *Pietas Halknsis or an Abstract of the Matvelous Footsteps of Divine Providence* (London: T. Downing, 1707), pag. 35-36.
12. Kendig Brubaker Cully, ed., *Basic Writings in Christian Education* (Philadelphia: Westminster, 1960), pag. 225.
13. Ibid., pag. 226.

14. Paul Beck, *TheMemoirs of August Hermann Francke* (Philadelphia- Am S S Union, 1831), pag. 149.
15. Cully, pag. 228.
16. Beck, pag. 149.
17. Francke, pag. 38.
18. Beck, pag. 87.
19- Kenneth S. Latourette, A *History of Christianity* (New York: Harper & Row 1953), pag. 1018.
^
20. T. F. Kinloch, „Nicholas Ludwig Zinzendorf, în ed. Elmer L. Towns, *A History of Migious Educators* (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 201.
21. Ami Bost, A *History of the Bohemian and Moravian Brethren* (London: Religious Tract Society, 1848), pag. 213-214.
22. Newman, 2:541.
23. Kinloch, în Towns, pag. 205.
24. Eavey, pag. 186.
25. Vezi MARC Newsletter (World Vision.- Monrovia, Calif.), noiembrie 1979.
26. L. Ted Johnson, „What Makes It Tick?" *The Standard,* 1 noiembrie 1973 pag. 25-26.
27. „Impiications and Recommendations for Action". Un raport rezumat al Serninarului Misiunilor despre Educaţia creştină, Scripture Press Foundation, Wheatoiî, Illinois, 3-6 decembrie 1969, pag. 2.

10

Europa uumiiiistă din perioada post-reformistă

Seara am ajuns la Bristol şi acolo l-am întâlnit pe Dl. Whitefîeld. La început cu greu m-am putut împăca cu

acest mod ciudat de a predica pe câmp, aşa cum mi-a fost dat să văd duminică; toată viaţa (până nu demult) fusesem atât de statornic în toate lucrurile care priveau buna-cuviinţă şi ordinea, încât aş fi considerat aproape un păcat câştigarea de suflete când aceasta nu avea loc în biserică.[1]

în ziua următoare, John Wesley scria în jurnalul său:

La ora patru după-masa am acceptat să mă cobor şi mai jos şi am predicat pe drum, proclamând vestea bună a mântuirii, vorbind unei mulţimi de 3000 de oameni de pe o mică colină aflată la marginea oraşului. Textul din Scriptură din
care am vorbit era acesta:.....Duhul Domnului este asupra Mea, pentru că El
M-\a uns ca să predic săracilor Evanghelia".[2]

Biserica anglicană era adormită, victimă a instituţionalismului ei sufocant. Venise încă o dată vremea unei reforme radicale. în aceste împrejurări au apărut John şi Charles Wesley şi prietenul lor Whitefield. Când nu au fost acceptaţi să vorbească în biserică, ei au predicat sub cerul liber. împrejurări radicale cereau metode radicale; în acelaşi an, 1739, David Hume a publicat anonim primul său volum de renume: A *Treatise of Human Nature.* Lucrarea a trezit foarte puţin interes în lumea academică şi după cum s-a exprimat el însuşi: „ea s-a născut moartă încă de sub tipar".

John Wesley şi Whitefield au fost nevoiţi să predice sub cerul liber pentru că mesajul lor biblic nu era dorit de biserica aflată în stare de

12 Comanda nr. 40449

inerţie. Hume şi-a publicat lucrarea anonim, deoarece conţinutul ei era prea radical pentru instituţia de stat, care includea şi biserica. Wesley şi Whitefield au predicat vestea cea bună în Isus Cristos pentru că ei considerau că Biblia revelează faptul că omul este păcătos şi are nevoie de *un* Mântuitor. Hume spunea că omul se poate desăvârşi singur şi nu are nevoie de nici un mântuitor în afară de sine. Aceste două formulări: (1) natura păcătoasă a omului, a cărei nevoie este împlinită în Isus Cristos şi (2) natura bună a omului şi perfectibilitatea lui, rezumă cele două soluţii avansate în perioada iluminismului. Este paradoxal faptul că biserica a rămas la fel de surdă la cele două păreri contrare.

Iluminismul nu a început cu *Tratatul* lui Hume, dar conceptele sale erau tipice poziţiei utopice adoptate de filozofii umanişti, care au atacat formele tradiţionale ale vieţii europene din secolele al XVI-îea şi al XVTI-îea. Prin secolul al XDC-lea ideile lui Hume au ocupat locul central în Anglia aflată în plină epocă victoriană, au provocat o importantă dezbatere în universităţile din Germania şi, prin intermediul evoluţiei darwiniste, au avut un impact considerabil asupra gândirii americane. Aceleaşi noţiuni au apărut în Anglia în scrierile teoretice despre religie, etică, şi legea naturală, în Franţa în lucrările filozofilor şi, un secol mai târziu, au stârnit revoluţiile politice din Franţa şi din Statele Unite. Anii cuprinşi între 1500 şi 1900 au cunoscut o serie de

schimbări profunde. Două dintre acestea, o reformă religioasă şi o revoluţie ştiinţifică, au avut loc simultan. Revoluţia ştiinţifică a afectai: o parte din provincialismul bisericii şi a distrus dependenţa societăţii de absurdităţile demodate ale ştiinţei greceşti şi romane. O dată ce motoul sapere aude („ai curaj şi foloseşte-ţi creierul"), a devenit o zicală curentă, visul utopic al iluminismului s-a concentrat asupra conceptelor de raţiune, ştiinţă, fericire, progres şi drepturi naturale. Unul din cei mai mari profeţi ai noilor teorii a fost Francis Bacon (1561-1626), care a dat direcţia mişcării prin expresia sa „cunoaşterea înseamnă putere" şi prin idealul său ştiinţific despre o cercetare obiectivă şi metodică a naturii.
Bacon, Johannes Kepler, Nicolaus Copemicus şi Isaac Newton ml încercau să facă o breşă în credinţa creştină. Bacon spunea că acel cadrul de referinţă găsit în Scriptură este fundamental pentru înţelegerea ştiinţei şi artei. In lucrarea sa *Principia Mathematica* (1687), Newton a început cu afirmaţia teologică a existenţei unui Dumnezeu personal, care a folosit în crearea universului legi orânduite în mod divin. Un principe luteran, un teolog luteran şi un profesor Ia Universitatea din Wittenberg a reformatorului Malanchthon au susţinut publicarea scrierilor lui Copernic Kepler a fost un urmaş devotat al lui Luther. în secolul al XVTI-lea,

calviniştii şi luteranii au susţinut cu tărie progresul ştiinţific. Se pot da argumente plauzibile afirmaţiei că

protestantismul „a dat naştere ştiinţei moderne".[3]

David Hume (1711-1776)

Din momentul în care David Hume a intrat la Universitatea din Edînburgh, Ia vârsta de 12 ani, el a citit cu lăcomie filozofie, ştiinţă şi literatură clasică. Din punct de vedere intelectual, el a fost un radical, iar din punct de vedere politic, a fost un conservator. Lucrările sale *Natural Historj of Religion* şi *Diahgues Conceming Natural Religion* erau atât de progresiste încât prietenii săi l-au sfătuit să le publice postum.

L-au intrigat scrierile Iui Rene Descartes (1596-1650) şi ale altor filozofi francezi pe care noi i-am studiat. Descartes şi-a afirmat în mod clar credinţa în realitatea sinelui când a spus: „Cuget, deci exist". Pentru Descartes îndoiala era o cale directă înspre descoperirea sinelui. îndoiala înseamnă gândire şi gândirea implică o persoană care gândeşte. Unii, însă, s-au alăturat lui Hume, în respingerea poziţiei lui Descartes care spunea că în îndoiala omului el a descoperit faptul de la sine evident al propriei sale realităţi. Hume reflecta schimbările care aveau loc în perioada iîumunismului. Renaşterea a fost martoră la procesul de umanizare a cunoaşterii şi a unui început de reformă a bisericii tradiţionale. La mijlocul secolului al XVI-lea a început revoluţia lui Copernic. Epoca ştiinţei şi scepticismul care o însoţea cu privire la revoluţie şi la aristotelianisrn, a fost exemplificaîă de Kepler, Galileo, William Harvey, Descartes şi Newton. Folosind raţionamentul matematic şi inducţia sistematică din observarea lumii naturale, aceşti oameni de ştiinţă au

obţinut rezultate care au atestat puterea noii metode de cercetare. Descartes, un romano-catolic strict, a reuşit să menţină un aer de decenţă religioasă care a preîntâmpinat potenţialii inchizitori. Newton a vorbit despre evlavia lui mai mult decât despre calcul şi legile mişcării. Treptat metoda ştiinţifică s-a dezvoltat şi şi-a demonstrat pe rând utilitatea în toate disciplinele, având ca urmare faptul ca teologia, cândva regina ştiinţei, şi-a pierdut marea influenţă pe care o avea în cercurile academice. Religia revelată pierdea teren în favoarea cunoaşterii „naturale".

1 Filozofia lui Hume se bazează pe metodologia lui John Locke şi
George Barkley. Locke a fost cel care a spus că mintea copilului raic este ca o tabula rasa, o foaie albă pe care se scrie ceea ce experimentează cele cinci simţuri. Humes a redus raţiunea la un produs al experienţei senzoriale şi astfel a distrus pretenţia ei de a avea validitate exclusivă în

Hume dorea o emancipare a filozofiei şi a educaţiei de la ceea ce el considera caracter vag şi obscur la dezvoltarea unei metode noi care să poată fi sincronizată cu ştiinţa şi separată de teologie. El aruncă îndoială asupra dovezilor despre existenţa lui Dumnezeu cum au fost ele dezvoltate de Anselm şi d'Aquino, pretinzând că ideea unei cauze primare are prea puţină valoare. El a exclus miracolele pe motiv că ele nu se conformează legii naturale. în criticile pe care le aduce împotriva miracolelor au existat câteva puncte însemnate, dar

argumentul este departe de a fi concludent.
Căci atunci când Hume vorbea despre o „experienţă fermă şi de netăgăduit" care dovedeşte legile naturii, el a omis să pună întrebarea: „A cui experienţă?" Dacă selectăm experienţă doar de la cei care nu au experimentat niciodată miracole, vom fi obligaţi să tragem concluzia că nu există miracole. Dar dacă iccludem dovezi şi din cazurile contrare, nu putem spune că miracolele sunt excluse în mod automat. Ele s,-ar putea să fie neobişnuite şi să fie contrare experienţelor generale, dar noi nu le putem exclude pe motiv că ele contrazic toate experienţele.[4]
David Hume a criticat constant instituţiile religioase, atât protestante cât şi romano-catolice. El a fost gata să îi combată în mod direct şi pe deişti, pentru că el nu credea că ei şi-ar putea susţine concluziile credinţelor lor religioase naţionaliste. El a criticat conducerea şcolilor de către grupările religioase.
Cu toate că Hume a fost foarte critic cu privire la educaţie în general, el a susţinut cu entuziasm libertatea academică şi libertatea de a citi orice carte fără nici o cenzurare. El a condamnat folosirea abuzivă a memorării şi a repetării fără sens. El a fost foarte cunoscut pentru lucrarea sa *History ofEngland,* însă el considera că istoria nu trebuie predată ca o sumă de date şi de evenimente. Accentul trebuie pus, în schimb, pe baza culturală şi de idei şi pe prezentarea felului în care au gândit şi au trăit oamenii. Astfel, istoria şi literatura erau privite ca fiind interdependente, literatura fiind cheia înţelegerii idealurilor şi dorinţelor oamenilor şi de

aceea ea face „o relatare simbolică a vieţii".[5]
Bertrand Russell sugerează că Hume a demonstrat imperfecţiunile raţionalismului secolului al XVm-lea. John Wesley, contemporanul lui Hume, 1-a numit pe acesta „cel mai insolent duşman al adevărului şi al virtuţii din câţi au existat vreodată pe lume"[6] în jurnalul său, în data de 8 august 1773, Wesley vorbeşte despre anumite persoane care „corectează Biblia" şi afirmă că „prin aceasta ei promovează infidelitatea mai eficient chiar decât Hume sau Voltaire".[7] Până în ziua de astăzi Hume a rămas pentru sceptici un erou popular.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

La sfârşitul secolului al XVHI-lea şi începutul secolului al XDC-lea a apărut o filozofie a educaţiei foarte determinativă care poate fi numită *naturalism.* Ea a format baza teoriei şi a practicii educative moderne şi accentul pe care ea 1-a pus pe individualitate şi pe libertate a slujit ca raţiune de a exista pentru gândirea socială americană.

Este interesant de remarcat faptul că Francis Schaeffer şi Will şi Ariei Durant sunt de părere că Jean Jacques Rousseau, elveţian de origine, francez prin adopţiune, a avut cea mai mare influenţă asupra gândirii moderne. Schaeffer afirmă: „Conceptul lui Rousseau de libertate autonomă a condus spre idealul boemian, în care eroul este omul care luptă cu toate standardele, valorile şi îngrădirile societăţii".[8]

Rousseau a fost o figură enigmatică. Foarte emotiv,

ciudat, un geniu creativ, om de natură imorală şi perversă, el a fost un idealist care s-a devotat cu pasiune celor asupriţi şi libertăţii. Viaţa sa a fost un adevărat rebus psihologic. Noi vom pune accentul pe teoriile şi pe ideile lui şi nu pe persoana lui. Nimeni nu poate fi privit în afara cadrului său istoric. Hume făcea parte din acel cadru. Atât Hume cât şi Rousseau au subliniat faptul că experienţa şi nu raţiunea formează baza epistemologică a cunoaşterii adevărului. Singura dată când au fost împreună, ei s-au certat atât de tare încât Rousseau a plecat pe neaşteptate în Franţa. în ultimii ani ai vieţii el a suferit de o boală mintală şi cât timp a fost cu Hume, el şi-a imaginat că toată lumea îl persecută. în 1762 Rousseau a publicat lucrarea *Contractul social* şi romanul educativ *Emil, sau despre educaţie.* Aceste cărţi i-au atras condamnarea din partea monarhiei şi a bisericii franceze, dar au atras admiraţia cercurilor literare şi filozofice din Europa. Operele lui i-au asigurat până astăzi un loc important în lumea academică. Gândirea naturalistă este dominată de trei cuvinte şi expresii cheie: *emoţie, natură* şi *bunătatea omului.* Naturaliştii subliniau rolul sentimentului în actul cunoaşterii. Omul trebuie să trăiască din plin o emoţie profundă pentru a înţelege natura. Afirmaţia: „toate lucrurile sunt bune în starea lor naturală" este importantă pentru romantic. O persoană trebuie să simtă intuitiv fenomenele naturale din jurul său. Natura este valoarea supremă. Rousseau a scos, de asemenea, în evidenţă bunătatea inerentă a omului şi influenţa corupătoare a societăţii, pe care el a condamnat-o cu

vehemenţă.

Atitudinea lui Rousseau faţă de învăţământ a fost anti-intelectuală prin faptul că el s-a opus educaţiei livreşti şi a fost în favoarea experienţelor de viaţă în educarea copilului. El i-a văzut pe oamenii primitivi ca fiind inocenţi şi libertatea autonomă ca fiind binele final, idee reflectată în

concepţia sa despre copil, pe care îl vedea ca pe un „sălbatic nobil". Ceea ce este „natural" este bun din punct de vedere moral.

în romanul *Emil,* Rousseau propune un sistem prin care omul se poate reabilita chiar în climatul social în care trăieşte. De vreme ce societatea este rea şi omul este bun (ceea ce este o contradicţie), scopul principal al dascălului, scop ales cu multă grijă, este să-1 ferească pe Emil de orice contact cu societatea. Exemplul său începe cu copilul care rămâne orfan, aşa că dascălul poate să-1 îndepărteze de societate încă de niîc. Copilul este lăsat în seama înclinaţiilor lui naturale şi bunătatea lui înnăscută este cultivată şi dezvoltată. O astfel de educaţie presupune că oferă o inoculare împotriva efectelor rele ale vieţii într-o societate artificială. Emil este lăsat liber într-un mediu creat, idee folosită mult mai târziu de Măria Montessori. Forţele ambientale ajută la formarea raţionamentului copilului. Simţurile lui Emil trebuie educate - doar învăţătura aflată în cărţi i-ar îngrămădi în minte cunoştinţe inutile. El trăieşte „viaţa" în mod direct. Dascălul din exemplul său seamănă cu pedagogul progresist de astăzi, care asigură

copilului cele mai bune condiţii de dezvoltare, care rămâne relativ discret, dar care nu renunţă niciodată cu totul la controlul asupra mediului în care învaţă copilul. Una dintre cele mai importante lecţii pe care o învaţă Erniî este aceea că faptele lui au consecinţe pentru care el este responsabil. Urmările sunt profitul şi/sau pedeapsa.
în primii 12 ani de viaţă Emil trebuia ţinut departe de cărţi, pentru că Rousseau credea că a pune cărţile în locul rezultatelor obţinute prin experienţele simţurilor ar întârzia procesele de gândire. în această perioadă s-a pus accentul pe cunoaşterea lumii fizice şi dezvoltarea unui corp sănătos. Accelerarea extrinsecă a dezvoltării copilului de către dascăl sau părinte este inadmisibilă, idee pe care o împărtăşeşte şi Jean Piaget. Progresul lent făcut în copilărie, cu paşi normali, tinde să faciliteze apariţia curiozităţii, a capacităţilor şi a motivaţiei intrinsece. Un concept important în gândirea lui Rousseau este acela că un copil nu este un adult în miniatură.
Rousseau a văzut cinci etape în dezvoltarea copilului: copilăria mică, copilăria, pubertatea, adolescenţa şi tinereţea. Examinarea detaliată a fiecăreia dintre ele depăşeşte domeniul acestui volum, ne vom ocupa însă doar de câteva idei pertinente. Senzaţia este baza cunoaşterii. Obiectele şi mediul înconjurător sunt cele care favorizează învăţarea nu cuvintele şi cărţile. în etapa pubertăţii, între 12 şi 15 ani, lui Emil i-a fost prezentată prima carte. Era *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, care promova un mediu natural izolat şi aspectul

dependenţei de alţii (Robinson .Crusoe şi Friday).
Pentru că nu recunoştea natura păcătoasă a omului,

Rousseau susţinea că primele impulsuri ale omului sunt pure şi ele rămân aşa dacă dascălul poate să-î păstreze mintea inactivă. ' în perioada adolescenţei, între 15 şi 18 ani, Emil urma să experimenteze conştienta sexului. Dascălul trebuia să-i răspundă deschis, fără să fie evaziv sau vulgar. Emil nu trebuia să înveţe despre forţele sociale, dar trebuia să îşi îmbogăţească simţurile artistice vizitând muzee şi teatre, învăţând limbi străine şi citind cărţi.
Emil a avut un impact semnificativ asupra gândirii educative apusene. Johann Heinrich Pestalozzi a încercat să ia doctrinele filozofiei lui Rousseau şi să le aplice unui grup de elevi. Contactul cu naturalismul lui Rousseau 1-a influenţat pe Pestalozzi să pună accentul pe simţuri şi pe libertatea copilului, deşi găsea că unele din doctrinele acestuia erau teoretice şi nepractice.
Strălucitul Rousseau a fost o ciudată combinaţie de raţionalism şi romantism. El îi era devotat lui Platon şi aprecia *Republica* drept unica şi cea mai mare lucrare scrisă vreodată despre educaţie. Şi totuşi, el voia să ţină cărţile şi ideile departe de copii până în perioada adolescenţei lor. El a idolatrizat inocenţa vieţii primitive, în care el crede că o maturizare mai înceată asigură cadrul pentru dezvoltarea rezistenţei la forţele societăţii.
Rousseau nu a fost un naturalist pur ci mai degrabă un

deist. El 1-a învăţat pe Emil o religie naturală fără crezuri şi dogme şi, totuşi, ei credea în Dumnezeu şi cosidera că natura este creaţia Lui. „Tot ce iese din mâinile Creatorului lumii este bun; totul degenerează ţn mâna omului."' Naturalismul lui Rousseau a fost o revoltă împotriva artificialităţii şi a corupţiei societăţii umane. Revoluţionarii din anii 1960 şi de la începutul anilor 1970 au descoperit în Jean jacques Rousseau un adevărat erou popular. Probabil cea mai mare contribuţie a sa la educaţie a fost faptul că el a insistat asupra importanţei studierii copilului. Acest lucru i-a îndemnat pe educatori să se concentreze asupra trăsăturilor şi nevoilor individuale ale elevului pe parcursul diferitelor stadii de creştere şi de schimbare. Romanul lui Rousseau *Mia, sau noua Eloiză* a propus o religie naturală necesară pentru morală. *Emil* şi *Contractul social* s-au adresat problemelor pe care le întâmpină omul câtă vreme el nu se poate reîntoarce la starea naturală. El trebuie să găsească modalităţi de a corecta viciile societăţii în care trebuie să trăiască pentru a o readuce la o stare de virtute. *Contractul social* afirmă că omul liber trebuie să renunţe de bună voie Ia voinţa sa în favoarea celei a comunităţii şi să se supună legilor ei, care se bazează pe voinţa generală a poporului. Statul trebuie să apere omul şi să-i asigure libertatea iniţială. Astfel, statul este guvernat

de o democraţie pentru că legile sunt expresia directă a voinţei generale. Se poate vedea imediat cum pedagogii,

dintre care cei mai mulţi împărtăşeau dispreţul lui Rousseau faţă de doctrina stării corupte a naturii umane, au reacţionat îndată cu entuziasm la ideile sale cu privire la bunătatea omului, la educaţia senzorială, la profesorul ca persoană care o facilitează şi la antipatia sa faţă de metodele verbale ale filozofiei clasice axată pe conţinut. Rousseau a avut un mare impact asupra lui John Dewey şi a altor gânditori progresişti în ce priveşte educaţia bazată pe interesele şi activităţile naturale ale copilului. Herbert Spencer, adept al darwinismului social, şi utopistul Robert Owen se numără printre mulţi alţii care au fost influenţaţi de acest enigmatic gânditor. Datorită faptului că în scrierile lui Rousseau există atât de multe tendinţe care diferă unele de altele - deseori contradictorii - atât reacţionarii cât şi progresiştii au putut folosi argumentele aduse de el.

Immanuel Kant (1724-1804)

în ziua în care a sosit prin poştă un exemplar al romanului *Emil* de Rousseau, vecinii lui Immanuel Kant au observat o schimbare în obiceiurile lui. Vecinii puteau să-şi fixeze ceasurile după punctualitatea cu care el ieşea să se plimbe. însă, în ziua în care a primit cartea *Emil,* el nu a fost văzut deloc. Rousseau a fost unul din cei doi scriitori importanţi care au marcat formarea intelectuală a marelui Kant. Omul care rareori a călătorit dincolo de ţinutul Konigsberg din Germania, a fost o figură care i-a influenţat pe cei din lumea apuseană care aveau înclinaţii filozofice.

Kant se deosebeşte de Rousseau şi de Hume, cei doi care i-au

influenţat cel mai mult metodele, convingerile şi temperamentul. Empiristul
Hume 1-a determinat pe Kant să gândească atent la înţelegerea raţionalităţii
şi a realităţii ultime. Kant şi-a propus să formuleze o apărare a noţiunilor
de la sine înţelese despre lume, care fuseseră subminate de Hume. El a
ajuns la concluzia că fenomene ca şi cauza, timpul şi spaţiul sunt
categorii apriori ale minţii. Kant considera că empirismul nu a reuşit să
recunoască faptul că mintea umană îşi aduce propriile ei contribuţii la
cunoaşterea pe baza simţurilor şi impune lumii categoriile ei subiective.
Ordinea spaţială, temporală sau cauzală a experienţelor reprezintă funcţiile
universale de ordonare a minţii şi în aceasta constă posibilitatea de a face
afirmaţii care sunt atât sigure cât şi aplicabile pentru viaţă. Adică, noi putem şti
apriori că fiecare eveniment s-a petrecut într-un anume timp şi loc şi datorată
anumitor cauze, chiar dacă detaliile le putem cunoaşte doar prin experienţă.[10]
Această reorientare a epistemologiei sau a teoriei cunoaşterii, a avut
efect asupra filozofiei educaţiei. în ciuda deosebirilor semnificative

dintre ei, Kant a fost, de asemenea, influenţat de Rousseau. Kant era de

părere că sistemul şcolar trebuie să se bazeze pe legea morală şi pe demnitatea persoanei şi că munca şi disciplina sunt metodele pentru atingerea celor mai înalte ţeluri.
Disciplina schimbă natura animală în natură umană. Prin instinctul lor animalele sunt tot ceea ce pot fi, o altă minte le-a dat totul de la început. Dar omul trebuie să aibă propria lui raţiune. Neavând instinct, el trebuie să-şi facă un plan după care să se conducă. Insă, deoarece el nu poate să facă acest lucru de la început, ci vine pe lume nedezvoltat, alţii trebuie să o facă pentru el. Toate înzestrările naturale ale omului trebuie dezvoltate puţin câte puţin de către om însuşi, prin propriul său efort. O generaţie o educă pe următoarea, începuturile acestui proces de educare trebuie căutate fie în condiţia omului primitiv, nemodelat, fie în condiţia omului complet dezvoltat Dacă presupunem că la început a fost cea de-a doua condiţie, atunci omul trebuie, în orice caz, să fi degenerat şi să fi căzut în barbarism.
Disciplina este cea care nu lasă ca impulsurile animalice ale omului să-1 îndepărteze de umanitate, de scopul pentru care a fost destinat. De exemplu, disciplina trebuie să nu-1 lase să se aventureze la întâmplare şi în grabă într-o situaţie periculoasă. Disciplina văzută aşa este în esenţă

negativă, acţiunea ei
fiind aceea de a contracara starea naturală a omului lipsit de reguli de
comportament. Partea pozitivă a educaţiei este instruirea."
După Kant, prin disciplină devenim liberi. Devenim autonomi,
eliberându-ne treptat voinţa de controlul extern, pentru a o supune
controlului intern.
Prin disciplină oamenii sunt puşi într-o poziţie de supunere faţă de legile
omenirii şi făcuţi să simtă restricţiile acestora. Insă, acest lucru trebuie realizat
mai de timpuriu. De exemplu, la început copiii sunt trimişi la şcoală nu atât de
mult pentru a învăţa ceva, cât mai degrabă ca să se deprindă să stea liniştiţi şi
să facă exact ce li se spune. Şi aceasta cu scopul ca mai târziu în viaţă să nu
dorească să facă de fapt şi imediat orice le trece prin cap.[12]
Un concept important în prelegerile lui Kant despre educaţie s-a
concentrat asupra moralităţii. Oamenii trebuie să acţioneze nu cum vor
ei, ci aşa cum ar trebui. Ei sunt responsabili de dezvoltarea propriilor lor
simţuri morale, fiind ajutaţi în acest proces de educaţie şi de cultură. El a

reflectat gândirea iluministă în concepţia sa despre bunătatea inerentă a
omului.
Omul trebuie să-şi dezvolte tendinţa înspre bine. Providenţa nu a pus bunătatea ca ceva gata format în el, ci doar ca pe o tendinţă şi fără distincţia legii morale. Datoria omului este de a se perfecţiona, de a-şi cultiva mintea şi de a-şi impune legea morală atunci când constată că a apucat pe un drum greşit. Omul are nevoie de hrană şi de cultură. Cultura cuprinde disciplina şi instruirea. Omul poate deveni om doar prin educaţie. El este doar ceea ce face educaţia din el. Este de remarcat faptul că omul este educat doar de către om - adică de către oameni care au fost ei înşişi educaţi.[15]

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)
Dacă Rousseau şi Kant au fost mari teoreticieni, Johann Heinrich Pestalozzi a fost un practician competent. El a luat ideile şi conceptele lui Rousseau şi Se-a transformat într-o filozofie practică a educaţiei care a afectat profund educaţia apuseană. Pestalozzi a combinat naturalismul iluminist cu romantismul lui Rousseau. Cariera sa trebuie interpretată în lumina cadrului istoric elveţian în care el a lucrat. Elveţia era un amestec interesant de mediu european de la sfârşitul celei de-a doua jumătăţi a secolului aî XVHUea şi primul sfert al secolului al XEX-lea. „Curentele sociale, politice, intelectuale şi economice care bântuiau Europa post-iîuministă şi-au avut efectul lor asupra cantoanelor alpine, care alcătuiau un mozaic compus din conflictele

dintre rural şi urban, feudal şi democratic, protestant şi catolic, teutonic şi latin.*'[14]
Elveţia, ca şi întreaga Europă, a fost puternic influenţată de climatul revoluţionar din Franţa. în 1798, francezii au invadat Elveţia. Pestalozzi a solicitat un post în învăţământ când a venit la putere mişcarea de eliberare naţională, numită Republica elveţiană. El a scris materiale de propagandă pentru noul regim, dar şi-a pierdut şi puţina sa influenţă politică pe care o avea când Napoleon a decretat noi schimbări în guvern.
Epoca iluministă a fost o alunecare intelectuală de la concepţia teocentrică despre lume la o concepţie ateistică despre lume şi viaţă. Raţionalismul şi romantismul erau la modă. în problemele religioase, Elveţia cocheta şi cu teologia romano-catolică. şi cu cea reformată. Geneva era încă puternic calvină, în timp ce Zurich era atât un centru zwinglian cât şi unul calvin.
Din punct de vedere economic, avea loc o tranziţie de la un sistem aproape totalmente agrar la unul industrial. Arta meşteşugărească a constituit primul pas spre industrializarea europeană. Tatăl lui Pestalozzi a murit când el avea cinci ani. Familia sa de origine italiană, care locuia în oraşul Zurich în care se vorbea limba germană, a fost pentru el un cămin cald şi plin de dragoste, dominat de mama sa, de sora sa mai mare şi de Barbara Smith, menajera familiei. Influenţa masculină s-a făcut simţită prin bunicul său, care locuia în cantonul Zurich. Andreas Pestalozzi era pastor şi uneori Johann îl însoţea în vizitele pe care acesta le făcea săracilor din parohia sa. Aceasta I-a făcut pe băiat să aibă toată viaţa

înţelegere faţă de cei obidiţi şi privaţi din punct de vedere cultural. Johann a fost un copil deosebit de introspect şi timid, izolat social şi oarecum stângaci în relaţiile cu colegii. Deşi nu a mers la şcoală până la vârsta de nouă ani, el a primit o bună educaţie la şcoala elementară locală, la şcoala secundară clasică latină şi la Universitatea din Zurich. Pestalozzi a studiat pentru a deveni pastor.

dar timiditatea şi prima (şi totodată ultima) sa predică i-au schimbat părerea.
Sperând să aline suferinţele celor săraci, în 1771 Pestalozzi a cumpărat o fermă 3a Neuhof şi după trei ani a început un experiment social şi educativ, ocupându-se de copiii orfani şi vagabonzi. El i-a învăţat să lucreze diferite meserii, încercând să îmbine formarea deprinderilor practice cu dezvoltarea morală şi intelectuală. Pestalozzi 1-a educat pe propriul său fiu Jean Jacques (căruia el îi spunea Jacobli) după metoda lui Rousseau şi a ţinut un jurnal în care înregistra toate progresele acestuia. în dreptul datei de 19 februarie, 1774, citim:
Orice îl poţi învăţa din natura lucrurilor însele, nu o fa prin cuvinte. Lasă-1 să
vadă el însuşi, să audă, să afle, să se împiedice, să se ridice din nou şi să
greşească. Nu folosi cuvinte când poţi folosi acţiunea sau fapta. Lasă-1 să facă el
însuşi ceea ce poate să facă. Să fie întotdeauna ocupat,

întotdeauna activ şi lasă
ca cea mai mare parte din copilăria lui sa fie acel timp când nu te ocupi de el.
Vei ajunge să afli că natura îl învaţă mai bine decât oamenii.[15]
Impactul lui Rousseau este vizibil. Pe măsură ce Pestalozzi a căpătat
experienţă folosind metodele în munca cu fiul său şi la şcoala din
Neuhof, el a făcut o serie de adaptări şi modificări. El şi-a petrecut 18 ani
(1780-1798) scriind şi teoretizând. în 1781, şi-a publicat romanul educativ
Uonardşi Gertrude, în care a încercat să arate că regenerarea socială este
posibilă prin educaţie. Din păcate, mulţi nu au reuşit să vadă importanţa
educativă a romanului, ci l-au privit doar ca pe un roman.
Leonardşi Gertrude a înfăţişat şcoala şi familia ca fiind agenţii educative şi a prezentat doctrinele educaţiei naturale ale lui Pestalozzi:
1. Răul îşi află originea într-un mediu social alterat şi nu în natura umană.
2. Educaţia este cel mai sigur mijloc de a realiza atât dezvoltarea personală cât şi reforma socială.
3. Adevărata educaţie trebuie să dezvolte forţele morale, intelectuale şi fizice înnăscute ale omului
4. Dezvoltarea morală începe în familie, când copilul răspunde la grija şi bunătatea

mamei.
5. Educaţia senzorială şi profesională va pregăti persoane independente din punct de vedere economic.[16]
. Romanul i-a adus recunoaştere, dar prea puţin sprijin financiar. în anul următor el a scris *Cristopherşi Elisabeta,* un şir de dialoguri bazate pe *Leonardşi Gertrude.* Mai târziu a publicat *Ancheta,* dar opera nu s-a bucurat de o primire entuziastă. în 1801, a lansat discuţia sistematică despre educaţie: *Cum îi învaţă Gertrude pe copiii ei.*
După dezastrul care a urmat revoluţiei elveţiene, Pestalozzi a deschis Un orfelinat la Stans. Fondurile limitate şi criticile la adresa lui ca radical şi eretic au făcut ca instituţia să aibă o viaţă scurtă. însă, acolo a conceput

el ideea creării unei atmosfere calde de familie, de dragoste şi siguranţă, idee care a devenit proeminentă în filozofia sa despre educaţie. El a condus o şcoală la Burgdorf (1800-1804) pe care mai târziu a mutat-o la Yverdon (1805-1826). Herman Krusi, Johannes Niederer şi Joseph Neef i s-au alăturat în această activitate educativă, care a atras atenţie internaţională. Printre cei care au vizitat institutul Yverdon s-au numărat şi Johann Friedrich Herbart, filozof şi pedagog german, Friedrich Frobel, fondatorul grădiniţei, Robert Owen, utopistul entuziast care era în favoarea educaţiei de la o vârstă foarte fragedă şi Andrew Bell, cel care a introdus metoda folosirii monitorilor. Ceea ce ar fi putut deveni o realizare monumentală, a dat faliment datorită

conflictelor de personalitate şi a neînţelegerilor dintre dascăli cu privire la metodologie. Pestalozzi nu a reuşit să asigure o bună conducere a procesului de luare a deciziilor şi nu a folosit la maxim priceperile talentaţilor săi asociaţi.

Filozofia despre educaţie a lui Pestalozzi este alcătuită dintr-un uimitor amestec divers de „raţionalism iluminist, romantism naturalist, idealism german, creştinism pietist, filantropism social, reformism politic şi liberalism industrial".[17] Unul din elementele practice şi determinante a fost casa în care el însuşi a crescut. Relaţia de bază este cea dintre părinte şi copil. Dictonul renumit al lui Pestalozzi „de la aproape la departe" este văzut ca o serie de cercuri sau etape concentrice de dezvoltare educativă. Aceasta implică o continuitate a experienţei prin care cadrul apropiat se pune în legătură cu mediul ambiant mai larg. Dragostea

Rg. 10.1

trebuie să vină de la dascăl. Ea se deplasează de la concret la abstract.

Etapa sau relaţia de bază descrie familia ca fiind locul în care se creează un climat de siguranţă emoţională. De la siguranţa din sânul

familiei, copilul face cunoştinţă treptat cu comunitatea mai mare a societăţii. Pe măsură ce copilul creşte el devine tot mai independent. Accentul pe care 1-a pus Pestalozzi pe emoţie şi pe experienţa senzorială este legat de concepţia sa despre religie. Religia lui e mai

degrabă o religie a inimii decât una doctrinală.
Pestalozzi s-a opus educaţiei religioase bazată pe doctrine, dogme şi ritualuri. El a respins doctrina păcatului originar şi a acceptat-o pe cea a bunătăţii umane înnăscute. El 1-a urmat pe Rousseau în accentul pe care acesta 1-a pus pe mediul primar al omului (pentru Rousseau acesta era izolarea de societate, pentru Pestalozzi era familia) îl întăreşte, aceasta îl face capabil să reziste unei societăţi corupte.
Implicaţiile atitudinii sale faţă de natura omului şi faţă de rău, a afectat disciplina, deoarece disciplina din exterior este necesară pentru un copil corupt. Dar, din acest punct de vedere, Pestalozzi considera că problema disciplinei este substanţial diminuată dacă profesorul asigură un climat de afecţiune şi căldură.
Deşi metoda generală a filozofiei lui Pestalozzi s-a concentrat pe un context de dragoste şi pe un mediu de învăţare sigur din punct de vedere emoţional, metoda sa specială s-a concentrat asupra obiectelor vizibile. Ca realist, el şi-a fundamentat epistemologia pe percepţiile simţurilor. Cunoştinţele se acumulează prin senzaţii care se concretizează în noţiuni. Programa şcolară era organizată în jurul activităţii simţurilor, adică a experienţei directe. Demonstraţiile şi excursiile erau preferate citirii. Trebuia aduse obiecte la orele de curs.
Pestalozzi a afirmat:
întăreşte şi clarifică impresia obiectelor importante, aducându-le mai aproape
de tine... şi lăsându-le să te afecteze prin diferite simţuri.
învaţă... prima lege a

mecanismului fizic, care face ca forţa relativă a tuturor influenţelor naturii fizice să depindă de apropierea fizică sau de distanţa dintre obiect şi simţuri. Nu uita niciodată că această apropiere sau depărtare fizică are un efect imens în determinarea opiniilor tale pozitive, a conduitei, a îndatoririlor şi chiar a virtuţii.[18]

Pestalozzi ar fi fost de acord cu ideea lui John Dewey că toată învăţătura îşi are originea în experienţa celui care învaţă. El susţinea că elevul trebuie să fie studiat de către profesor pentru a se cunoaşte diferenţele individuale şi pentru a se face modificări. Pestalozzi a fost un promotor al ideii contemporane de „disponibilitate".[19]

învăţătura lui Pestalozzi a fost deosebit de influentă. Am menţionat impactul său asupra lui Herbart şi Frobel în Germania. Guvernul prusac a inclus elemente din metodologia sa în reorganizarea învăţământului din 1808. Adepţii englezi ai lui Pestalozzi, ca mulţi dintre urmaşii săi, nu au reuşit să creeze climatul de dragoste al metodei generale. Printre aceştia s-au numărat Charles şi Elizabeth Mayo, care ulterior au denaturat

principiile saîe formalizând lecţiile demonstrative. în Statele Unite, Robert Owen şi William Maclure, industriaşi filantropici, au dorit să înfiinţeze o

comunitate utopică ai baza la New Harmony, Indiana. Ei au cumpărat micul oraş şi i~au adus pe Joseph Neef, coleg cu Pestalozzi la Yverdon; pentru a prelua conducerea pedagogică. Experimentul de reformă socială comunitară a durat doar doi ani, până când s~a dezintegrat (1825-1828) datorită tensiunii interne şi a disputelor financiare dintre Owen şi Maclure.
•;
Henry Barnard a fost primul comisar al învăţământului din Statele Unite şi editorul importantului *Connectkut Common School Journal* (1838-1842). Pledând pentru înfiinţarea şcolii comune sau publice el a promovat ideile lui Pestalozzi. A treia etapă a mişcării din Statele Unite a fost opera lui Edward Scheldon şi a asociaţilor lui de la Oswego (N.Y.) Normal School, care lucrau pornind de la premisa că cunoaşterea vine de la percepţia senzorială şi că în predare trebuie folosite obiecte. Rezultatul a fost perfecţionarea folosirii lecţiei demonstrative. Din păcate ea a devenit rigidă şi formală, depărtându-se astfel de intenţia originară.
De fapt, adepţii lui Pestalozzi au intrat în conflict cu apărătorii învăţământului tradiţional şi cu accentul pe care acesta îl punea pe verbalism, memorare şi lectură. Continuarea învăţământului tradiţional în ultimul deceniu al anilor 1800 în forma lui herbartiană a rezistat cu succes progresivismuîui, până când a întâlnit puternicul pragmatism al lui John Dewey. Dewey a folosit o serie din ideile lui Pestalozzi.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Când Johann Friedrich Herbart a preluat catedra de

filozofie de la Kdnigsberg, deţinută cândva de marele Immanuel Kant, el era destinat
să trăiască în umbra idealistului care a dorit ca poziţia sa să fie cunoscută ca „filozofie critică". Aceasta a fost epoca de aur a idealismului din Germania şi Herbart era în contratimp cu Kant, Hegel, Friedrich von Schelling şi johann Gottlieb Fichte. Aşa cum este cazul multor gânditori, meritele sale nu au fost recunoscute în timpul vieţii şi Herbart nu a fost apreciat până spre sfârşitul secolului al XTX-lea şi începutul celui de-al XX-lea. Ca să avem o perspectivă mai clară a vieţii sale, să vedem mai întâi climatul educativ din Europa secolului al XK-lea.
Secolul al XDC-lea a fost o epocă de mari diferenţe şi mare diversitate în educaţie. Diferitele nivele de dezvoltare reflectau diversitatea condiţiilor produse de războaiele lui Napoleon. în secolele de dinaintea războaielor, învăţământul rămăsese într-o stare de stagnare. Diferenţele dintre ţări erau în general acelea dintre înapoiere şi progres. în prima jumătate a secolului al XK-lea fiecare naţiune şi-a dezvoltat un plan şi o programă

independentă în funcţie de propria ei situaţie. Germania (Prusia), lidera învăţământului european, s-a angajat într-un experiment de învăţământ naţional influenţat în primul rând de Pestalozzi şi în al doilea de Frobel şi Herbart. în 1808, în „Cuvânt către naţiunea germană", Fichte a susţinut adoptarea ideilor Sui

Pestalozzi. Şi Elveţia s-a îmbogăţit prin teoretizarea ideilor lui Pestalozzi. El a influenţat toate clasele sociale, dar cel mai mult s-a ocupat de cei săraci şi de cei fără
părinţi.
în Franţa, influenţa lui Francois Guizot (1787-1874) şi Legea din 1833 au pus bazele unui sistem naţional de învăţământ primar, permiţând în acelaşi timp funcţionarea şcolilor particulare. Activitatea lui Jean Marc Itard (1775-1838) şi a lui Edward Seguin (1812-1880) în domeniul retardaţilor mintali a fost atât pedagogică cât şi medicală şi Măria Montessori şi-a extras multe din principiile sale didactice de la aceşti doi gânditori.
în Anglia, toţi copii aveau acces ia învăţământul primar, dar el nu avea legătură cu programele gimnaziale. în general, învăţământul secundar era domeniul păturii avute şi al clasei de mijloc a societăţii. Renumitele lor şcoli publice *(private* în denumirea nord-americană) erau elitiste. Winchester, cea mai veche dintre cele nouă „şcoli mari", a fost înfiinţată în 1832. Thomas Arnold (1795-1842) şi fiul său Matthew (1828-1888) au contribuit la modernizarea şi extinderea programei şcolare clasice, dar amândoi au militat pentru abordarea tradiţională a unui învăţământ cu adevărat uman. Herbert Spencer (1820-1903) a combinat în filozofia sa despre educaţie noţiunile de disciplină mentală şi dezvoltare evoluţionistă. El era împotriva controlului guvernamental al învăţământului. La toţi aceşti pedagogi se poate vedea influenţa lui Rousseau.

Herbart s-a născut în 1776, exact la şapte ani după naşterea lui Napoleon. Johann von Goethe, Kant, Friedrich von Schiller şi Mozart începuseră deja renaşterea culturală în Germania. Herbart a fost contemporan cu Beethoven, Schelling şi Hegel. El s-a născut dintr-un tată pasiv şi apatic şi dintr-o mamă foarte agresivă şi dominatoare.
Herbart a fost instruit de către mama lut şi de Herrnan Uelzen, un student postuniversitar, care 1-a iniţiat în studiul limbii greceşti şi latine, al filozofiei şi teologiei. Deşi era teolog, Uelzen nu a folosit metode catehetice nici nu i-a predat dogmatic, ci mai degrabă 1-a învăţat pe Johann să gândească. Herbart şi-a început educaţia în şcoală doar de la vârsta de 12 ani, dar trecerea lui la şcoala latină sau la gimnaziu s-a făcut cu mare uşurinţă. Herbart era inteligent, harnic şi muzical. Precocitatea sa 1-a făcut să devină cel mai tânăt elev din clasa lui. Tânărul Herbart lega cu dificultate relaţii ocazionale.

Mama lui a plecat, de asemenea, din Oldenburg pentru a studia la Universitatea din Jena, fiind colegă de clasă cu fiul ei. Acesta mamă autoritară a devenit prietenă intimă cu Johann Gottlieb Fichte, profesorul lui de filozofie, şi apoi, soţia lui Fichte. Cu toate că el era cel mai bun student al lui Fichte, Herbart s-a îndreptat spre realism, îndepărtându-se de idealismul profesorului său. în 1796, pe când mai era încă studentul Iui Fichte, el scria:
Oricât de multe gânduri corecte pot fi presărate în deducţiile lui Fichte despre dreptul natural şi moralitate,

eu consider drept false punctele fundamentale, cum ar fi teoria sa despre recunoaşterea unei fiinţe raţionale ca atare şi doctrina sa despre libertate.

Eu sunt modest în cerinţele mele despre libertatea umană. Lăsând aceasta în seama lui Schelling şi a lui Fichte, eu caut să determin o fiinţă umană după legile raţiunii şi ale naturii şi să-i dau ceva care să-i dea posibilitatea să facă ceva din sine.[20]

Herbart a dat de timpuriu dovada conflictului din gândirea sa dintre filozof şi educator. El dorea să reconcilieze conceptul filozofic de libertate nelimitată cu limitările pe care educatorii le ştiu că există.

Dedicarea sa pentru educaţie 1-a îndepărtat de idealism îndreptându-1 spre ceea ce Herbart considera a fi o evaluare mai exactă şi mai realistă a omului şi a potenţialului său.

Herbart intrase la universitate pentru a studia dreptul, dar preocuparea sa majoră a devenit filozofia. Mama sa, temându-se că filozofia nu îi va asigura o profesie bine remunerată, 1-a îndemnat să-i mediteze pe cei doi fii mai mari ai guvernatorului von Steiger de Interlaken. (Abraham Friesen, Solomon Bluhm *[Enciclopedia of Education]*, Harry G. Good şi James D. Teller sunt de părere că Herbart a meditat trei copiii ai familiei von Steiger şi nu doi. Rapoartele scrise bilunar către domnul von Steiger constituie o sursă excelentă pentru a descoperi evoluţia filozofiei despre educaţie a lui Herbart. Din păcate, s-au păstrat doar cinci dintre aceste rapoarte.) Aceasta era o practică comună printre studenţii postuniversitari. Le dădea timp în plus pentru

cercetare şi pregătirea pentru examenele de doctorat. Experienţa lui Herbart cu familia von Steiger a făcut posibil ca el să dea o formă precisă filozofiei sale despre educaţie. Cu toate că el a rămas cu familia von Steiger doar trei ani, scrierile şi cursurile sale ulterioare au reflectat experienţa sa de dascăl. Ludwig, fiul mai mare, care era un leneş şi avea rezultate slabe la învăţătură, se baza mult pe averea şi poziţia socială a familiei sale. Mai târziu, Herbart le va spune profesorilor că uneori ei trebuie să-şi arunce la o parte planurile de lecţii şi să-şi reducă din pretenţii. Un profesor bun îşi concepe un program unic în funcţie de capacitatea şi situaţia de viaţă a elevului. însă, cel de-al doilea fiu, Karl,

era un elev eminent cu care el a continuat să menţină relaţii prin coresj >< mdenţă.

Herbart şi-a luat doctoratul la Gottingen în 1802, însă deoarece ideile sale metafizice erau inacceptabile pentru idealişti, el şi-a început cariera universitară cu prudenţă, ţinând mai întâi cursuri de pedagogie, apoi de etică şi în final de logică şi metafizică. El a predat la Gottingen (1802-1809), Konigsberg (1809-1833) şi, nereuşind să obţină postul din Berlin, rămas liber prin retragerea lui Hegel, s-a întors la Gottingen şi a rămas acolo până la sfârşitul vieţii. în ciuda „sforilor pe care le-a tras", în locul lui Herbart a fost preferat un hegelian necunoscut.[21]

Cea mai proeminentă psihologie de la mijlocul secolului al XK-lea a fost asociaţionismul. John Stuart Mill şi

Herbart au fost cei doi exponenţi ai acestei teorii. Asociaţionismul a fost construit pe baza unei concepţii realiste despre lume şi a adoptat o atitudine empirică cu privire la natura cunoaşterii. El a încercat să reducă toate procesele mintale la cele ale asocierii.
După Herbart, scopul educaţiei îşi ia orientarea din etică. Obiectivul este tăria caracterului moral. „Singura şi întreaga muncă de educare poate fi rezumată în conceptul - moralitate."[22] Astfel, scopul educaţiei este formarea unei persoane cu caracter şi convingeri umane, care înţelege arta de a trăi o viaţă constructivă şi integrată. Ea nu înseamnă pur şi simplu transmiterea de informaţii, ci formarea unei persoane virtuoase, simţitoare şi rafinate. Pentru Herbart obiectivul suprem al „instrucţiei educative" este formarea caracterului. Instruirea îi dă elevului posibilitatea de a judeca şi de a alege în mod clar pe baza cunoaşterii.
Rezultă deci, că ceea ce se predă elevului are o importanţă crucială. Moralitatea se bazează pe cunoaştere. Este posibil ca, după ce a fost bine instruită, persoana să nu facă ceea ce trebuie, deşi ştie ce e corect să facă. „Dacă lipsesc asigurarea interioară şi interesele personale şi cămara gândirii este săracă, locul este larg deschis pentru dorinţele animalice."[23] într-o altă lucrare, Herbart afirmă: „Instrucţia va forma cercul gândirii şi educaţia pe cel al caracterului. Cea de-a doua nu valorează nimic fără prima. în aceasta constă întreaga mea pedagogie".[24] Această afirmaţie reprezintă cheia înţelegerii filozofiei sale despre educaţie. Conţinutul are o importanţă crucială în procesul educativ.

Herbart a avut păreri diferite de cele ale lui Mill şi ale asociaţilor englezi ai lui Mill, prin faptul că el a văzut mintea ca pe un câmp de bătălie al ideilor sau al reprezentărilor.
(Ideile) luptă pentru supremaţie şi, când pierd, ele devin parte a subconştientului nostru. Conştientul nu este doar un proces, el este ca o scenă pe care intră în permanenţă noi actori şi pe care uneori reapar vechii actori.

Mintea... are trei funcţii: ea ştie, simte şi yoieşte. Totuşi, voinţa nu este o facultate separată ci ea este dorinţa care stă la baza proceselor noastre mentale şi a reacţiilor noastre emoţionale. Mintea se deplasează de la senzaţie la memorie, Ia imaginaţie şi, în cele din urmă, ia gândirea conceptuală, sfera ei cea mai înaltă. Când o noţiune nouă intră în minte ea poate fi respinsă şi îşi croieşte astfel drum în subconştient, sau poate fi acceptată şi asimilată cu celelalte reprezentări.[25]
Mintea este alcătuită din „reprezentările" (acţiune, idee, noţiune, senzaţii, concepţie sau imagine) care se formează în ea. Structura existentă este permanent modificată de noi reprezentări. Astfel masa aperceptivă se formează mereu. Dunkel comentează acest concept astfel:
Să începem ai cel mai simplu conflict - acela dintre primele două reprezentări care apar în minte. Cele două reprezentări - ca două lucruri reale, ca două forţe - în

general se vor opune una alteia, dar ce se întâmplă exact, va depinde de câţiva factori. Mai întâi, Herbart a distins trei categorii de reprezentări: „asemănătoare", „neasemănătoare" (sau diferite) şi „contrare". Reprezentările pot fuziona sau pot face combinaţii foarte strânse. Cele neasemănătoare, datorită chiar faptului că nu sunt asemănătoare, vor forma combinaţii mai puţin strâns unite, „combinaţii complexe" (Complexionen). în cazul a două probleme contrare, se va declanşa război; cea mai puternică va reuşi să o alunge pe cea mai slabă exact în proporţia în care ea este mai tare.[2*]
Reprezentările succesive devin ciorchini de experienţă în care se asimilează noi reprezentări. Experienţele noi sunt întotdeauna modificate de ceea ce s-a experimentat anterior. Acesta nu este un concept nou. Educatori şi filozofi ca Descartes, Leibnitz, Locke, Kant, Rousseau şi Pestalozzi au vorbit despre problema interacţiunii dintre mintea umană şi experienţa exterioară. Herbart cunoştea teoriile lor. „Ideea sa despre apercepţie, în care noul este şi poate fi perceput doar în termenii a ceea ce este vechi, este ideea sa originală şi este piatra de temelie a teoriei sale despre învăţare şi a metodei sale de instruire."[27]
Indiferent de conţinutul de predat sau de metodele folosite, pentru a menţine interesul elevului trebuie urmată aceeaşi succesiune. Cei patru paşi ai lui Herbart sunt: claritatea, asocierea, sistemul şi metoda, deşi uneori el a folosit alte cuvinte în locul acestor patru termeni. Mişcarea herbartiană; care a început cu

aproximaţie cam la 25 de ani după moartea sa, a transformat cei patru paşi în felul următor: pregătirea, asocierea, generalizarea şi aplicarea. Cei patru paşi au câştigat popularitate deoarece ei asigurau o linie generală uşor de înţeles a planului de lecţie şi dădeau profesorului o direcţie clară. Aceasta a fost cheia largii lor acceptări de către dascălii de la sfârşitul secolului al XK-îea şi începutul celui de-al XX~lea.
Tuiskon Ziller a fost primul care a dezvoltat cei patru paşi ai lui

I icrbart în cinci paşi, dar Wilhelm Rein a fost cel care i-a denumit cu termenii folosiţi mai sus.
însă cea mai fundamentală schimbare a fost aceea că, pentru majoritatea
adepţilor lui Herbart, învăţământul nu mai era „educativ" în sensul strict ai
cuvântului folosit de Herbart, el nu mai ducea la formarea caracterului moral
prin dezvoltarea voinţei. El avea un scop pur cognitiv. Elevul trebuia să fie în
stare să-şi organizeze şi să-şi structureze cunoştinţele, punând un accent
deosebit pe dezvoltarea de concepte sau de idei generale. Dar, pentru
majoritatea urmaşilor lui Herbart, voinţa nu mai era creatura reprezentărilor. în
consecinţă, deşi se pretindea că scopul educaţiei era „moralitatea" într-un sens

larg, învăţământul nu mai putea dezvolta tăria morală de caracter în felul în
care Herbart căuta să o formeze. Apercepţia şi paşii ei au devenit doar o teorie
generală a învăţării cognitive aplicabilă în tot felul de domenii. Herbart nu se
opusese unui astfel de învăţământ, pe el pur şi simplu nu îl interesa. O dată ce
învăţământul ar fi fost declarat ca nefiind în stare să producă ceea ce voia el ca
acesta să producă, el şi-ar fi dat demisia din organizaţia locală a societăţii
Herbart.[28]
Pentru Herbart, obiectivul educaţiei era dezvoltarea morală sănătoasă.
Aceasta se putea obţine prin prezentarea acelor idei care să capteze
interesul elevului. El a recomandat împărţirea tuturor obiectelor de
studiu în istorice şi matematice. Prima grupă includea limbile străine,
istoria şi geografia, în cea de-a doua intrau matematica şi ştiinţele
naturale. Obiectele de studiu „istorice" alcătuiau nucleul în jurul căruia
gravita programa şcolară, pentru că aceste discipline, dacă erau studiate
într-un mod adecvat, contribuiau la educaţia morală. De exemplu, după
o pregătire doar sumară în limba greacă, elevul începea

să citească *Odiseea* lui Homer, căci Herbart dorea ca elevul să înţeleagă scrierea din punct de vedere etic. Datorită faptului că scopul era unul moral şi nu filologic, procedeul normal de introducere detaliată în formele şi în sintaxa limbii era secundar.

Programa subliniază faptul că Herbart transmite elevului o amplă înţelegere a omului şi a cosmosului. în concepţia lui, dezvoltarea personalităţii copilului tinde să urmeze modelul după care rasa umană a ajuns îa treptele ei de cultură. Rousseau a avut această poziţie, dar atitudinea lui Herbart cu privire la teoria „epocilor de cultură" a fost influenţată de Schiller la Jena. însă Herbart nu şi-a dezvoltat cu precizie sau în detaliu această teorie. Adepţii lui Herbart, în special Tuiskon Ziller, au îmbunătăţit ceea ce a făcut mentorul lor şi au acordat metodei epocilor de cultură o poziţie dominantă în alcătuirea programei şcolare. Teoria sugerează că „aşa cum embrionul urmează evoluţia biologică a speciei, tot aşa şi educaţia unui copil trebuie să^recapituleze stadiile majore de dezvoltare intelectuală şi morală a omului".[29] Nicăieri în

scrierile sale Herbart nu a specificat exact aceste stadii, aşa cum au fâcut-o urmaşii săi. Conceptele teoriei epocilor de cultură au fost respinse de către educatori ca fiind prea rigide.

Ideile lui Herbart despre introducerea studierii

literaturii, a istoriei, a geografiei şi a altor studii sociale la clasele mai mici ale şcolii elementare, au fost bine primite. El a insistat asupra faptului că metodologia corectă are o importanţă crucială în predarea fiecărei discipline. Trebuia urmaţi cei patru paşi formali ai săi bazaţi pe teoria apercepţiei.
J. F. Herbart nu a avut o teologie evanghelică. El considera că trebuie făcută o educaţie religioasă în primii ani ai copilăriei pentru a întări conştiinţa religioasă.
Educaţia trebuie sa vadă religia ca pe ceva subiectiv, nu ca pe ceva obiectiv. Religia ajuta şi apără, însă, cu toate acestea, ea nu trebuie dată copilului prea amănunţit. Misiunea ei trebuie să fie mai degrabă de îndrumare decât de învăţare. Ea nu trebuie să epuizeze susceptibilitatea copilului şi prin urmare, înainte de orice, ea nu trebuie folosită prematur. Ea nu trebuie învăţată dogmatic pentru a trezi suspiciuni ci în armonie cu cunoştinţele despre natură şi cu reprimarea egoismului. Totdeauna trebuie să arate, dar niciodată nu trebuie să înveţe ceea ce depăşeşte limitele cunoaşterii, pentru că atunci ar urma paradoxul că instruirea ştie ceea ce nu ştie; cu ajutorul Bibliei ea îl învaţă din punct de vedere istoric şi pregăteşte copilul pentru biserică.[30]
Dascălul, precum şi părintele, trebuia să stimuleze conştiinţa religioasă, însă această conştiinţă trebuia trezită iniţial de către părinţi în familie.
Ideile lui Herbart au pătruns în multe instituţii educative. Aprecierea făcută de Paul Monroe la vârsta de aproape 60 de ani prezintă interes: „Nici un om nu a

scris dând dovadă de o cunoaştere mai profundă, o sugestivitate mai mare sau o pătrundere filozofică mai adâncă despre munca nemijlocită de instruire".[31] Tuiskon Ziller şi Wilhelm Rein, care ambii au contribuit la trezirea interesului pentru gândirea lui Herbart, şi-au permis o mare libertate faţă de materialul său şi au modificat o mare parte din el. Cum în a doua jumătate a secolului al XK-lea şi începutul celui de-al XX-lea americanii mergeau în Germania să-şi facă studiile de doctorat şi postdoctorat, ei au fost influenţaţi de impactul cu gândirea lui Herbart. în 1895, americanii Charles şi Frank McMuny şi Charles De Garmo au ajutat la înfiinţarea Societăţii Naţionale Herbart pentru Studiul ştiinţific al educaţiei. în 1901 societatea a eliminat cuvântul „Herbart" din denumirea ei, indicând astfel faptul că ea nu mai era legată de doctrinele sale. John Dewey a făcut parte din comitetul executiv iar comisarul educaţiei Wiliiam Torrey Harris şi colonelul Francis W. Parker au participat, de asemenea, la întâlnirile Societăţii Herbart, deoarece ei considerau că mişcarea era un stimul util pentru gândirea educativă americană. Dewey a respins cu tărie poziţia lui Herbart cu privire la interes şi teoria sa

despre epocile de cultură. Opiniile sale critice au fost publicate în câteva articole din anuarul societăţii Yearbooks şi în *Lectures In the Philosopky of Education: 1899* şi în *Hemocracj and Education,* lucrarea sa majoră. în cele din urmă, teoriile ştiinţifice

ale psihologilor Wilhelm Wundt şi E. L. Thorndike, care câştigau tot mai mult teren, au făcut din adepţii lui Herbart nişte relicve ale trecutului. Cu toate acestea, influenţa lui Herbart rămâne nu numai în câteva „buzunare" ale trecutului. Planurile sale de lecţii clar alcătuite au dat dascălilor speranţă şi direcţie.

Friedrich Frobel (1782-1852)

Friedrich Wilhelm August Frobel a fost un produs al familiei sale şi al mediului social, ca de altfel noi toţi. Mama sa a murit când el avea nouă luni, iar tatăl său, un pastor luteran din Germania, i-a acordat micului Friedrich prea puţin din timpul său. El era atât de copleşit de obligaţiile sale pastorale, încât uita de nevoile fiului său. Ascultaţi ce spunea Friedrich ca adult când se gândea la educaţia primită în copilărie:

Grija celor cinci mii de suflete risipite în şase sau şapte sate, era în întregime în seama tatălui meu. Chiar unui om activ cum era tatăl meu, care era foarte conştiincios în îndeplinirea obligaţiilor sale de pastor, o astfel de muncă îl absorbea cu totul şi cu atât mai mult cu cât încă mai predomina obiceiul serviciilor frecvente. Pe lângă toate acestea, tata se angajase să supravegheze construirea unei mari biserici, care îl făcea să aibă tot mai puţin timp pentru familia şi copiii săi.

Eu am fost lăsat în grija servitorilor, dar ei, profitând de faptul că tatăl meu era atât de cuprins de munca sa, m-au lăsat, spre norocul meu, în grija fraţilor mei, care erau puţin mai mari ca mine...

Multele preocupări ale tatălui meu l-au împiedicat să se ocupe personal de

educaţia mea. Pe deasupra, i-a pierit orice chef să mă mai înveţe, după chinul pe care 1-a îndurat încercând să mă înveţe să citesc - o artă pe care am deprins-o cu mare greutate.[52]

Tatăl său s-a recăsătorit, însă nici mama sa vitregă nu a reuşit să-i acorde tânărului Friedrich atenţia cuvenită, preferând să-şi investească energia în educarea propriului ei fiu. Izolat de părinţi, din punct de vedere emoţional, şi fiind mult mai tânăr decât fraţii săi, Friedrich nu a avut parte de compania acestora şi a fost nevoit să depindă de propriile sale resurse. El a devenit melancolic, singuratic, timid, introspect şi a avut dificultăţi de adaptare în şcoală, în familie şi în societate. Lipsa unei supravegheri şi a încurajării de care avea nevoie, absenţa unei temeinice discipline personale şi a perseverenţei pot fi motivul diverselor domenii de activitate în care el a căutat să lucreze ca adult.

La vârsta de 10 ani el a plecat la unchiul său din Elveţia. Cei cinci ani petrecuţi acolo au fost o experienţă pozitivă pentru Frâbel, deqarece

această rudă a sa i-a arătat dragoste şi înţelegere. Deşi educaţia primită în copilărie a fost fragmentară şi

incoerentă, cât timp a stat la unchiul său el a frecventat şcoala în mod regulat, a avut o familie, care i-a acordat tot sprijinul şi a întreţinut relaţii normale cu colegii săi. Această perioadă a avut un asemenea impact asupra lui, încât ani de zile îi făcea mare plăcere să-şi amintească de ea. La reîntoarcerea în căminul părintesc, el a constatat că atmosfera de acolo nu se schimbase. în disperare de cauză, tatăl său i-a dat ucenic la un tăietor de lemne la pădure. Doi ani petrecuţi departe de societate i-au adâncit sentimentul de singurătate şi izolare, însă i-au deschis noi perspective cu privire la creaţie şi Creator.
La vârsta de 17 ani, i-a făcut o vizită fratelui său care studia medicina la Jena. A rămas la universitate timp de un an, captivat fiind de vitalitatea intelectuală şi de stimulul vieţii academice. Neavând pregătirea în studiul clasicilor necesară pentru cursuri, el a putut înţelege doar cursurile introductive şi elementare de filozofie, matematică, fizică şi chimie. în acei ani, gândirea lui a fost influenţată de Fichte şi de Schelling. însă, datorită neplăţii taxelor şcolare, el a ajuns în închisoarea universităţii. Tatăl său i-a plătit datoria dar numai după ce Friedrich a dat în scris că renunţă la partea sa de moştenire. în următorii cinci ani şi-a încercat norocul în agricultură, în activitatea de funcţionar, în exploatarea pădurilor, în arhitectură şi în măsurători. O scurtă perioadă în care a predat desenul a fost parţial încununată de succes.
După ce a devenit preparatorul a trei băieţi, i-a dus pe aceştia la Yverdon, i-a înscris la şcoala lui Pestalozzi,

iar el s-a angajat ca dascăl acolo. El era de acord cu Pestalozzi că se puteau descoperi anumite legi naturale şi că ele puteau forma baza principiilor educative. însă el considera că Pestalozzi nu era suficient de sistematic şi nu reuşea să asigure o legătură organică între programa şcolară, unitatea spirituală interioara a elevului şi unitatea divină a lui Dumnezeu şi a universului, care a devenit una dintre ideile pe care Frobel a pus accentul. Vom vorbi mai încolo despre această problemă.
în 1810 el s-a reîntors la Frankfurt, pentru a continua să se ocupe de educaţia celor trei băieţi, însă şi-a dat seama de deficienţele propriei sale pregătiri educative. El a urmat câţiva ani cursurile universităţii din Gottingen şi apoi ale celei din Berlin, studiind o gamă largă de discipline printre care şi filozofia şi ştiinţele naturale. Datorită ameninţării pe care o reprezenta campania lui Napoleon, el s-a înrolat în armată unde i-a întâlnit pe Heinrich Laugenthal şi Wilhelm Middendorff, care i-au devenit ulterior colegi în activitatea educativă. După restabilirea păcii el s-a reîntoîs la Berlin şi a devenit directorul adjunct al muzeului de mineralogie ai universităţii. Cercetarea în profunzime a structurii cristalelor a reprezentat

pentru Frobel o copie a structurii vieţii. Când i s-a oferit un post academic el 1-a refuzat, dându-şi seama că trebuie să-şi realizeze visul de a înfiinţa o şcoală unde să-şi poată pune în aplicare teoriile educative care se

înfiripau în ei.
în 1816, după moartea fratelui său, Frobel a început să se ocupe de educaţia celor cinci nepoţi şi nepoate ale sale. Fratele său fusese pastor. Casa parohială de la Griesheim era disponibilă şi astfel a luat fiinţă o şcoală. Un alt frate de-al său i-a trimis lui Frobel pe cei doi fii ai săi şi înscriind la şcoală şi alţi copii, el a făcut rost de o fermă la Keilha şi i-a pus şcolii sale numele de „Institutul universal de educaţie germană". A creat o situaţie pestalozziană „de familie" când a adus acolo pe o cumnată de-a sa care era văduvă, pentru a se ocupa de problemele gospodăriei. Frobel juca rolul tatălui. Şcoala s-a dezvoltat cuprinzând 60 de elevi, dar în rândul armatei de prieteni, care i s-au alăturat în acesta aventură, au apărut neînţelegeri. Frobel a pretins cu aroganţă să-i fie respectate dorinţele, fapt care s-a soldat cu îndepărtarea lui forţată din conducerea şcolii. în acea perioadă el a publicat *Educarea omului* (1826), o expunere formală a teoriilor sale.
Din 1831 şi până în 1835 Frobel a continuat să lucreze în Burgdorf, Elveţia, la o şcoală de copii orfani între vârsta de patru şi şase ani, în care el îi învăţa pe copii şi, în acelaşi timp, îi instruia pe educatori pe baza principiilor lui Pestalozzi. Aici s-a manifestat fascinaţia sa pentru copilăria mică. A plecat de la Burgdorf şi s-a reîntors la Berlin pentru a studia metodele de lucru din creşe. Frobel a descoperit că se făcea o slabă pregătire pedagogică a instructorilor. La 55 de ani, după ce a falimentat aproape în tot ceea ce a încercat, el a înfiinţat la Blankenburg o şcoală pentru copiii mici, pe care a

numit-o *kindergarten* (grădiniţă), pentru a sugera ideea unui mediu în care copiii pot creşte nestingheriţi ca şi plantele, în funcţie de natura copilului. Aici el a avut succes ca teoretician şi practician.
Filozofia educativă a lui Frobel a fost o încercare de a aduce laolaltă elemente de idealism, creştinism, romantism, naturalism şi ştiinţă. Totuşi, gândirea lui nu a fost cu adevărat filozofică sau ştiinţifică ci mai degrabă mistică şi pragmatică. El definea educaţia în următorii termeni: „Educaţia constă în a-1 conduce pe om, ca fiinţă gânditoare şi inteligentă, să crească spre conştientă de sine, spre o reprezentare pură, neîntinată, conştientă şi liberă a legii lăuntrice a Unităţii divine şi în a-1 învăţa căile şi mijloacele de realizare a acesteia".[33]
Astfel, după Frobel, în om există o scânteie de divinitate şi sarcina dascălului este aceea de a-1 învăţa pe om cum să o descopere. Fiecare persoana are o dimensiune lăuntrică şi una externă. Datoria dascălului

este de a-1 ajuta pe individ să devină conştient de dimensiunea sa lăuntrică sau spirituală pentru a cunoaşte legea lăuntrică a unităţii divine. Această „dezvoltare sau înflorire interioară" a copilului se face prin activităţi spontane care pornesc de la el personal.
Frobel nu a reuşit să facă o afirmaţie clară cu privire la conceptele biblice despre Dumnezeu şi natura omului. Se recunoaşte în general faptul că concepţia sa despre Dumnezeu este panteistă şi că El credea că omul este inerent bun. Teoriile sale despre educaţie au fost, de

asemenea, determinate de convingerea sa despre unitatea mistică şi ultimă a vieţii, a naturii şi a spiritului. „Este destinul şi lucrarea de bază a tuturor lucrurilor să-şi dezvăluie esenţa, deci fiinţa lor divină şi, prin urmare, Unitatea divină însăşi - să-L reveleze pe Dumnezeu în existenţa lor externă şi trecătoare."[34] Frobel nu a fost un deist. El a folosit termenul *natură* aşa cum au făcut-o transcendentaliştii Henry David Thoreau şi Ralph Waldo Emerson. în concepţia sa Dumnezeu este imanent în natură.

în concepţia lui Frobel, copilul are în el potenţialul a tot ceea ce el poate deveni şi educaţia trebuie să lupte să dezvolte fiinţa acestuia în conformitate cu acel plan al Unităţii divine. Copilul se dezvoltă devenind un adult împlinit prin exprimarea personală creativă a acestor capacităţi şi abilităţi interioare. Stimularea activităţii şi a împlinirii personale este o primă cerinţă esenţială a instruirii. De aceea nevoia personală a individului devine punctul de pornire al efortului educativ. Profesorul poate stimula şi direcţiona copilul spre anumite scopuri, dar instrucţia nu poate fi cu nici un chip completă dacă ea nu are ca rezultat o comportare personală activă.

Pentru Frobel jocul copiilor are o semnificaţie simbolică. Jocul reprezintă pentru el împlinirea umanităţii lor, descoperirea păcii, a bucuriei, a armoniei şi a împăcării cu lumea. în concepţia sa jocul nu este doar mediul primar de învăţare al copilului, el este şi munca lui. Educaţia ar trebui să cultive acest spirit de joc al copilului. Această înclinaţie spre simbolism a dus

la atitudinea lui Frobel faţă de lecţia demonstrativă. Astfel* grădiniţa înseamnă o importantă etapă de dezvoltare educativă. Copiii învaţă jucându-se cu obiecte. Mingea, de exemplu, simbolizează natura sferică a lumii şi ilustrează unitatea omului cu Absolutul. Obiecte ca mingea, cuburile, sferele, cilindrii, erau numite de către Frobel „daruri", deoarece el le considera daruri de la Dumnezeu.
Alte materiale de joacă, cum ar fi lutul, nisipul şi noroiul, erau numite „ocupaţii" şi copilul era încurajat să-şi folosească imaginaţia în modelarea acestor materiale maleabile. în interpretarea mistică a lui Frobel, activitatea d_ jcc simbolizează procesul deplasării de la o unitate nediferenţiată şi inconştientă la una clar distinctă şi plină de sens. Folosirea acestor

activităţi constructive îl va pregăti apoi pe copil pentru meseria lui viitoare. Astfel jocul-muncă are accente religioase distincte.
Jocul este faza superioară a dezvoltării copilului... jocul este cea mai pură şi cea mai spirituală activitate a fiinţei umane la această vârstă şi este, în acelaşi timp, caracteristică pentru viaţa umană în general - pentru viaţa naturală ascunsă din om şi din toate lucrurile. ...El este sursa a tot ce e bun. Copilul care ia jocul în serios, care manifestă o hotărâre personală activă şi perseverenţă, până în momentul când starea fizică îi interzice aceasta, va deveni cu siguranţă un om serios, hotărât, capabil de sacrificiu de sine pentru binele său şi

al celorlalţi. ...Este o problemă foarte serioasă şi cu o profundă semnificaţie. ...Jocurile din copilărie sunt frunzele din care ia naştere întreaga viaţă ulterioară. ...Viitoarele sale relaţii cu tatăl şi cu mama sa, cu membrii familiei, cu societatea, cu oamenii, cu natura şi cu Dumnezeu - în funcţie de dispoziţia şi tendinţele naturale şi personale ale copilului - depind, în primul rând, de modul lui de viaţă din această perioadă.[35]
Trebuie să mai adăugăm ceva cu privire la rolul dascălului în metodologia lui Frobel. Cel care se ocupă de educaţia copilului • funcţionează ca o persoană care stimulează şi încurajează dezvoltarea naturii cu care copilul a fost înzestrat prin puterea divină. Frobel îi sfătuieşte pe dascăli să coopereze cu procesul de creştere:
1. Să studieze legile eterne ale dezvoltării umane
2. Să construiască o teorie educativă care să specifice direcţiile ce trebuie urmate când cooperează cu dezvoltarea raţională
3. Să aplice aceste direcţii în mod activ pentru a realiza dezvoltarea
fiinţelor raţionale
4. Să îndrume educaţia spre realizarea unei vieţi pline de credincioşie şi sfinte, care actualizează potenţialităţile implantate de divinitate.[36]
Cea mai dinamică contribuţie pe care Frobel a adus-o educaţiei a fost grădiniţa şi influenţa lui s-a făcut simţită până dincolo de hotarele Germaniei şi Elveţiei. Statele Unite şi Anglia au fost îndeosebi pregătite pentru acesta nouă agenţie. în Anglia, Societatea Frobel a înfiinţat

propriile ei grădiniţe. Franţa, Italia, Suedia, Finlanda şi Ţările de Jos au procedat la fel. în 1855 imigranţii din Germania, sub conducerea d-nei Cari Schurz, au deschis în Watertown, Wisconsin, o grădiniţă cu limba de predare germană. în 1860 Elizabeth Peabody a înfiinţat în Boston prima grădiniţă cu limba de predare engleză. Henry Barnard a fost un susţinător entuziast al noii şcoli. Pe plan naţional, mişcarea a fost continuată de William Torrey Harris, care în 1873 a inclus grădiniţa ca parte integrantă a sistemului şcolar al oraşului St. Louis. Pe la 1900 ea a fost acceptată ca parte a sistemului de învăţământ public american.

Darwinismul social

Disputa asupra educaţiei durează din vremea grecilor şi a romanilor. Filozofia educativă grecească a postulat importanţa crucială a abordării clasice a programei de învăţământ. Romanii, având înclinaţii practice, au fost obligaţi să recunoască superioritatea nivelului cultural al gândirii greceşti asupra propriei lor gândiri, dar s-au grăbit să dezvolte elementele pragmatice şi utilitariste îmbinându-le cu poziţia teoretică şi tradiţională. în secolul al XDC-lea, Matthew Arnold şi T. H. Huxley au dezbătut meritele relative ale programei clasice şi ştiinţifice. Deosebita lor reputaţie în mediul academic englez a făcut să crească importanţa puternicelor conflicte dintre ei, însă cei care a afectat profund gândirea şi educaţia apuseană nu a fost un clasic ci un orn de ştiinţă din afara instituţiei academice.

în noiembrie 1859 Charles Darwin (1809-1882) a

publicat *Despre originea speciilor prin selecţie naturală.* Darwin a zguduit stabilitatea gânditorilor secolului al XEX-lea, pentru că ei susţinea că în procesul evoluţiei vor supravieţui doar cei mai puternici dintr-o specie dată. Herbert Spencer (1820-1903) a folosit pentru prima dată expresia „supravieţuirea celor mai adaptaţi", pe care Darwin a recunoscut-o imediat ca fiind potrivita. Esenţa acestei supravieţuiri era lupta sau competiţia. Teoriile lui Darwin se bazau pe norme biologice. însă filozofii au observat că principiile selecţiei naturale şi ale supravieţuirii celor mai adaptaţi prin competiţie aveau implicaţii şi pentru contextul social. Aşa s-a născut darwinismul sodaî.
în general, darwiniştii sociali considerau că civilizaţia şi prosperitatea economică se puteau asigura cel mai bine prin competiţia dintre indivizi şi societăţi. Principiile muncii intense şi dorinţei puternice de a excela *VOT* rezulta într-un produs superior. Sistemul liberei iniţiative al capitalismului laissez-faire a fost cel care a condus cel mâi bine la această teorie.
Spencer şi Huxley au fost evoluţionişti înclinaţi să propage şi să interpreteze axiomele fundamentale din *Originea speciilor*. Interesul lui Spencer depăşea cu mult domeniul biologic, mergând până la
o teorie extrem de generalizată a evoluţiei care explică schimbările din toate domeniile, de la natura anorganică până ia instituţiile umane. Şcoala va adapta o schemă naturală şi evoluţionistă, susţinea el, când se va vedea importanţa de a proceda de la simplu la complex, de la necunoscut la cunoscut şi de la empiric la raţional. Pe

scurt, procesele evoluţiei nu numai că sunt explicate ştiinţific, dar ele indică şi triumful ştiinţelor în programa şcolară şi în viaţă.[57] Englezul Herbert Spencer şi sociologul american William Graham Sumner sunt doi dintre reprezentanţii de frunte ai darwinismului social.

Discuţia noastră se va concentra asupra lui Spencer datorită impactului său asupra teoriei educaţiei. El şi-a câştigat cea mai mare popularitate în deceniile care au urmat după războiul civil din America. Statele Unite se transformau într-o societate industrială. Fabricile din nord produceau armament de război pentru a-i înfrânge pe agricultorii din sud. Filozofia lui Spencer era foarte adecvată pentru un asemenea cadru: „un sistem conceput în cadrul şi dedicat unei epoci a oţelului, motoarelor cu aburi, competiţiei, exploatării şi luptei".[38] El era de părere ci societatea trece piin diferite faze în lupta ei spre perfecţiune. Când se va ajunge ia faza finală, altruismul va înlocui capitalismul. „Evoluţia este o integrare a materiei şi o disipare concomitentă a mişcării, în timpul căreia materia, trece de la o omogenitate relativ indefinită şi incoerentă la o eterogenitate relativ definită şi coerentă..."[39].
Acest principiu este extrem de important deoarece el cuprinde implicit conceptul drepturilor omului, „o societate în care exista o mare libertate individuală (eterogenitate coerentă), este în sine mai de admirat şi de apreciat decât una în care există o mai mică libertate individuală" (omogenitate incoerentă).[40] Proprietatea

personală este considerata ca fiind esenţială, statui având un rol negativ. Singurul lucru pe care statul trebuie să îl garanteze este libertatea fiecărui individ de a-şi urmări scopurile dorite, cu condiţia ca acestea să nu violeze drepturile celorlalţi, în concepţia lui Spencer, o asfel de societate nu se realizează uşor deoarece omul trebuie să iupte atât cu alţi oameni cât şi cu mediul înconjurător.
în ceea ce priveşte învăţământul, Spencer s-a opus oricărui ajutor dat de către stat, considerând că fiecare este răspunzător să-şi asigure propria sa educaţie. El a încurajat indivizii să înfiinţeze şcoli şi să concureze pentru a-şi atrage elevi, aşa cum se concurează în lumea afacerilor, dar s-a opus dreptului statului de a-i obliga pe părinţi să-şi trimită copiii la şcolile de stat.
Din concepţia lui Spencer despre copil putem scoate definiţia pe care el o dă educaţiei şi a implicaţiilor psihologice ale acesteia. Pentru el educaţia este „o repetare a civilizaţiei în miniatură, ea trebuie să fie pe cât se poate un proces de autoevoîuţie şi trebuie să fie plăcută".*[1] Ei, ca şi Dewey, a accentuat rezolvarea de probleme şi învăţarea prin practică, în opoziţie cu „prelegeri ale învăţăturii". Spencer considera că dacă se folosesc aceste metode, educaţia se va conforma procesului natural ai evoluţiei mintale. El era de părere că există o „anumită succesiune în care facultăţile mintale se dezvoltă spontan precum şi un anumit fel de cunoaştere pe care fiecare din ele o pretinde pe parcursul acestei dezvoltări şi că noi suntem cei care stabilim această succesiune şi

asigurăm această cunoaştere".[42]
Cum am afirmat mai înainte, Spencer vorbea despre evoluţie ca despre un progres de la omogenitate la eterogenitate. De aceea, copilul trebuie educat în acelaşi mod: de la simplu la complex, de la concret la abstract şi de la empiric la raţional. Mai presus de toate, copilul trebuie să fie fericit când învaţă şi trebuie să interiorizeze ceea ce generează interes. Atunci, într-un sens, elevul dictează programa de studiu „pentru că instinctele intelectuale ale copilului sunt mai demne de încredere decât... raţionamentul adultului".[43]
într-un renumit eseu intitulat „Care sunt cunoştinţele cele mai de preţ" Spencer s-a pronunţat împotriva alegerii la întâmplare a conţinutului programei de studiu: „Oamenii citesc cărţi pe această temă şi participă la conferinţe în care se vorbeşte despre aceasta, decid ca odraslele lor să fie învăţate anumite lucruri, fac totul fiind conduşi pur şi simplu de obiceiuri sau de plăcere sau de prejudecăţi".[44] O problemă atât de importantă 1-a motivat pe Spencer să elaboreze, ceea ce el a numit, o „programă raţională". Criteriul după care se stabileşte ceea ce trebuie predat este acesta: ce îl va ajuta cel mai bine pe om să înveţe „cum să-şi trăiască viaţa din plin".[45] Programa trebuie să încerce să satisfacă nevoile cele mai strâns legate de lupta pentru supravieţuire. în această privinţă, el a observat că părinţii nu sunt capabili să le dea copiilor lor pregătirea cuvenită, deoarece propria lor pregătire este irelevantă pentru nevoile lor

morale, intelectuale şi fizice. Spencer a tras concluzia că. datorită faptului că educaţia trebuie să pornească de la empiric spre raţional, disciplinele ştiinţifice trebuie să ocupe locul principal în programă, cunoştinţele clasice trebuie să fie subordonate acestora iar memorarea mecanică a faptelor trebuie eliminată. El considera că ştiinţa este singura cale de a-i echipa pe tineri cu mijloacele de care au nevoie pentru a supravieţui. Cunoştinţele ştiinţifice pot să-i înveţe conduita morală corectă prin faptul că ele apelează la logică. Este interesant de remarcat că Spencer nu a văzut o dihotomie între o programă ştiinţifică şi pregătirea morală:

Ştiinţa nu este nici pe departe nereligioasă, cum cred mulţi, ci neglijarea ştiinţei
este nereligioasă, refuzul de a studia creaţia din jurul nostru este nereligios.
Devotamentul pentru ştiinţă este o închinare tacită, o recunoaştere tacită a
valorii lucrurilor studiate şi implicit a Cauzei lor.[46] în 1854, când a apărut, cu cinci ani înainte de a apare *Originea speciilor* a lui Darwin, eseul său a fost profetic. Mai târziu Spencer îşi amintea că „teza lui de bază, care susţinea că predarea cunoştinţelor clasice, trebuie să facă loc predării ştiinţelor, a fost considerată de nouă din zece oameni educaţi ca fiind pur şi simplu monstruoasă".[47] Gândirea lui îmbina

liberalismul clasic de modă veche cu teoria economică

laissez-faire, cu nonconformismul antiinstituţional şi individualismul.
Sfârşitul secolului al XDC-lea şi începutul celui de-al XX-lea este o mărturie a înfloririi capitalismului şi, ca urmare, Statele Unite s-au dezvoltat ca niciodată înainte. Invenţii, ca cea a lui Bessemer, au deschis epoca oţelului. Oamenii au devenit tot mai interesaţi în ştiinţă şi în efectul ei asupra vieţii lor. învăţământul s-a aliat cu interesele lumii de afaceri. Teoria evoluţionistă a revoluţionat psihologia educaţiei prin accentul pus pe noţiunea de societate în schimbare şi nevoia de studii sociale pentru a face faţă acesteia: „Teoria evoluţionistă a grăbit pătrunderea biologiei în şcoli, a stimulat cultul studierii copilului şi efectiv a dat un nou aspect psihologiei care condiţionase atât de mult din ceea ce se făcea în clasă".[48]
Influenţa lui Herbert Spencer a intensificat vechea dispută dintre disciplinele tradiţionale şi cele cu valoare practică. Prin anii 1980, adepţii de mai târziu ai lui Herbart s-au situat în fruntea criticii şi a reorganizării programei studiilor clasice, stabilind mai multe ore pentru literatură, istorie şi economie cât şi pentru disciplinele practice ca dactilografia şi economia casnică. Noile filozofii despre educaţie, care puneau accentul pe rezultate măsurabile şi pe eficienţă socială şi schimbare, au lăsat tradiţionalismul într-o mare derută. Pentru evanghelici, cea mai dureroasă schimbare în învăţământ de-a lungul ultimelor trei secole a fost îndepărtarea continuă de la învăţătura biblică. Poziţia gânditorilor Reformei cu privire la doctrina omului a

pierdut teren începând cu Rousseau şi până în prezent. Doctrina păcatului originar a fost mereu criticată ca fiind obscurantistă. Deşi e adevărat că unii pedagogi, care au îmbrăţişat calvinismul, aplicau disciplinarea severă a copilului, această poziţie nu trebuie criticată prea aspru sau îndepărtată cu aroganţă datorită exceselor câtorva. învăţătura Bibliei că omul este un păcătos şi că stă în faţa lui Dumnezeu având nevoie de iertare, rămâne categoric adevărată. Harul lui Dumnezeu, exprimat în jertfa de ispăşire substituitoare a lui Isus Cristos, este singura speranţă a omului. Omul nu se naşte bun şi nici va progresa inevitabil. Din nefericire, toţi marii pedagogi discutaţi în acest capitol au fost deficitari în această problemă teologică crucială. Cu toate că Fr6bel şi Pestalozzi au dovedit în anumite situaţii mai mult decât o înţelegere mărginită a adevărului biblic, ei, ca şi atâţia alţi educatori de mare intuiţie care au trăit înaintea lor şi după ei, au capitulat în faţa teoretizărilor prevalente cu privire la condiţia omului în faţa lui Dumnezeu. Următorul capitol va trata această problemă din contextul educaţiei creştine din America colonială. Poziţia teologică a puritanilor a adus Lumii Noi corective şi o anumită rigiditate.

Note

1. Nehemiah Curnock, ed., *The Journal of the Rev. John Wesky, AM.* (1909-1916; ed. retip., London: Epworth, 1938), 2:167.
2. Ibid., 2:168.

3- Vezi James R. Moore, ,,The Rise of Modern

Science", în ed.. Tim Dowley, *Eerdmans' Handbook io the History of Christianity* (Grand Rapids: Eerdmans, 1977), pag. 42-43 pentru informaţii suplimentare.
4. Colin Brown, „Reason and Unreason", în Dowley, pag. 488-489-
5. Frederick Mayer, *A History of Educaţional Thought,* ed. a 2-a (Coiurnbus, Ohio: Merrill, 1966), pag. 320.
6. *Journal of Wesky,* „May 29, 1745", 3:178.
7. Ibid.
8. Francis A. Schaeffer, *How Should We Then Lwe?* (Old Tappan, N.J.: Revell, 1976), pag. 156.
9- Jean-Jacques Rousseau, *Emile, Julie and Other Writings,* ed. R.L. Archer (Woodburry, N.Y.: Barron,s Educ. Series, 1964), pag.55.
10. James L. Jarrett, *PMIosophy for the Study of Education* (Boston: Houghton-Mifflin, 1969), pag. 251.
11. Immanuel Kant, *Kant on Education,* trad. Annette Churton (London: Kegan, Paul, Trench, Trubner, 1899). Citat în Jarrett, pag. 271.
12. Ibid., în Jarrett, pag. 271.
13. Ibid., în Jarrett, pag. 272-273.
14. Gerald L. Gutek, *Pestalozzi and Education* (New York:# Random House, 1968), pag. 3.
15. Ibid., pag. 38.
16. Gerald L. Gutek, *A History of the Western Educaţional Experience* (New York: Random House, 1972), pag. 194.
17. Gutek, *Pestalo&%,i and Education,* pag. 4.
18. Johann Heinrich Pestalozzi, *How Gertrude Teaches Her Children* (Syracuse, N.Y.: C. W. Bardeen, 1915),

pag. 17. Citat în Gutek, *History,* pag. 207-
19. Mayer, pag. 296.
20. J. F. Herbart, *The Science of Education,* trad. H. Felkin şi E. Felkin (Boston: Heath, 1896), pag. 4.
21. Harold B. Dunkel, *Herbart and Education* (New York: Random House, 1969), pag. 21.
22. Herbart, pag. 57.
23. Ibid., pag. 213-
24. J. F. Herbart, în A. Lange, *Herbart's Outlines of Educaţional Doctrine* (New York: Macmillan, 1901), pag. 13-
25- Mayer, pag. 296.
26. Dunkel, pag. 55-
27. Solomon Bluhm, Johann Friedrich Herbart", în ed. Lee C. Deighton, *The Encyclopedia of Education,* 10 voi. (New York: Macmillan, 1971), 4:350.
28. Dunkel, pag. 117. Vezi şi paginile 80-89 din Dunkel pentru a cunoaşte mai bine metoda lui Herbart de predare a matematicii şi rolul pe care 3

joacă disciplina.
29. Ibid., pag. 108.
30. J. F. Herbart, „Apharismen zur Padagogik", în ed. F. Barthoîomai, *Padagogische Schriften* (Langensalza: Beyer, 1906), pag. 420.
31. Paul Monroe, A *Textbook in the History of EJucatim* (New York: Macmillan, 1923), pag. 638.
32. Friedrich W. A. Frobel, *Autobiography,* trad. şi adn. Emilie Michaeiis şi Keatley Monroe (Syracuse, N.Y.: C.

W. Bardeen, 1980), citat în ed. Rofoert Ulich, *Three Thousand Years of Educaţional Wssdmn: Sekcttons from Guat Documents* (Cambridge, Mass.: Harvard U., 1950), pag. 524. Citeşte aceste paragrafe din Ulich pentru a simţi frustrarea M Frdbel datorată lipsei de atenţie a tatălui său faţă de el şi pentru a vedea atitudinea sa negativă faţă de munca de pastor şi faţă de teologia tradiţională. El şi-a format o asemenea atitudine ascultând sfaturile pe care le dădea tatăl său oamenilor din parohia sa la şedinţele de consiliere cu aceştia şi auzind discuţiile teologice dintre tatăl său şi un frate mai mare, care învăţa teologia liberală la universitate. Baza de date fascinante pe care o găseşti aici îţi dă o înţelegere foarte necesară a dezvoltării personale a lui Frobel şi a modului în care s-a născut filozofia sa despre educaţie. Vezi şi Robeit B. Bums, *Friedrich FrSbel* (Boston: Twayne, 1978).
33. Friedrich W. A. Frdbel, *The Education ofMan,* trad. W. N. Haâmann (New York: D. Appleton, 1887). Citat m jarrett, pag. 292.
34. Ibid., 1h Jarrett, pag. 292.
35. Frdbel, *The Education of Man,* în ed. Ulich, *Three Thousand Years,* pag.
573-574.
36. Gutek, *History,* pag. 227.
37. Jarrett, pag. 346.
38. Richard Hofstadter, *Social Darwini%m in American Thought* (Boston: Beacon,
1955), pag. 35-
39. Herbert Spencer, *First Principks,* în Frederick

Copleston, *Bentham to Russell.* History of Philosophy, voi. 8 (Glen Rock, N.J.: PauUst-Newman, 1967), pag. 149.
40. Ibid., în Copleston, 8:154.
41. Herbert Spencer, „fotellectual Education'", în *Essays on Education.* Citat în Andreas M. Kazamias, *Herbert Spencer on Education* (New York: Columbia U., 1966), pag. 177.
42. Ibid., în Kazamias, pag. 163.
43- Ibid., în Kazamias, pag. 170. Aceasta nu vrea să implice faptul că copilul este lăsat cu totul independent. Părinţii copilului poartă răspunderea protejării lui fizice, a orientării morale şi asigurării condiţiilor satisfăcătoare de studiu.
44. Ibid., „^<?hat Knowledge is of Most Worth", to Kazamias, pag. 123.
45. Ibid., în Kazamias, pag. 125-
46. IbkL, to Kazamias, pag. 156.
47. Ibid., to Kazamias, pag. 121.

• ^*T;£-Jr'!?z«*z™"— - - ««-. N.V.**
Littlefield, Adams, 1971), pag. 207

I J

11

Noua Anglie* şi puritanii

Exodul puritanilor englezi spre Noua Anglie, între 1629 - 1642, rămâne unic în analele migraţiei:
Cel mai şocant lucru la această remarcabilă mişcare este

faptul că o dată ce a început, cu ajutorul unor lideri capabili, ea a generat repede un mementum dinamic propriu. Nu a fost o revărsare artificial stimulată sau întâmplătoare de englezi care să alerge după scopuri mercantile. Interesul enorm al englezilor pentru religie, şi în special al puritanilor, i-a determinat pe aceşti emigranţi să părăsească Anglia pentru a-şi mântui sufletele, consideraţiile de ordin economic sau social având doar un rol secundar în deciziile lor. Majoritatea oamenilor simpli cât şi a liderilor credeau ferm că descoperiseră calea de nord-vest spre Utopia unde ei puteau „să se bucure în Domnul" şi, în cele din urmă, puteau dobândi mântuirea.[1]
Deşi Cari Bridenbaugh a sesizat esenţa motivaţiei spirituale a puritanilor, caricatura sa teologică este doar parţial corectă. Aceşti creştini cu educaţie aleasă aveau o puternică motivaţie pentru a se închina şi a munci împreună. Parte a strategiei de supravieţuire a puritanilor a fost dorinţa lor de a-şi educa odraslele după învăţătura biblică, pentru ca sistemul lor de cunoştinţe şi de valori să se perpetueze. însă puritanii, care iniţial au dominat Noua Anglie, au fost doar o parte a scenei educative din America colonială.
Dezvoltarea gândirii educative în America colonială din secolele al
N.ed. Noua Anglie este partea de nord-est a Statelor Unite ale Amerkai alcătuită din şase state: Mâine, Vermont, New Hampshire, Connecticut, Rhode Island şi Massachusetts.

XVTI-lea şi al XVUI-lea a fost, de fapt, un produs al gândirii Reformei adusă în colonii din Europa de către cei care veneau să caute libertate politică, religioasă şi economică. Din cauza strânsei alianţe dintre Biserică şi stat, caracteristică Europei post-reformiste a secolului al XVÎ-îea, învăţământul a integrat învăţătura „seculară" cu cea „creştină protestantă", fapt care a avut ca urmare o împletire inextricabilă a aspectelor politice, religioase şi economice ale vieţii europene.

Protestanţii, care au trăit în contextul Reformei, au manifestat o intoleranţă extremă faţă de catolicism, temându-se de o extindere a cuceririi catolice, cum a fost cazul în America Centrală şi în America de Sud în timpul expansiunii spaniole.[2] Cu toate acestea, ar fi greşit să susţinem că cei care s-au stabilit în coloniile din America au venit doar pentru a căuta libertate religioasă, aşa cum se spune deseori,în mod simplist. Motivele care i-au determinat pe englezi, spanioli, francezi, suedezi, germani şi olandezi să vină să se stabilească în America de Nord sunt variate şi complicate.[3] Unii într-adevăr au venit datorită persecuţiei religioase şi în căutarea unui mediu în care puteau să-şi exprime viaţa lor religioasă şi să-şi educe copiii. Alţii au venit să profite de avantajele câştigului material într-o altă ţară cu resurse naturale care puteau fi valorificate şi vândute. Unii au venit să promoveze interesele politice şi economice ale ţării lor de baştină. Au existat şi din aceia care au venit ca să scape de situaţii politice cu care ei nu puteau fi de acord nici

teoretic şi nici practic.
înainte de a analiza dezvoltarea învăţământului în coloniile americane, ar fi bine să schiţăm pe scurt dezvoltarea structurilor organizatorice ale coloniilor şi creşterea lor de la rădăcinile lor europene din secolul al XVl-lea şi trecând prin câştigarea independenţei, până la formarea identităţilor naţionale. Apoi, vom examina dezvoltarea educaţiei şi a învăţământului creştin în Noua Anglie, în coloniile centrale şi sudice şi extinderea ulterioară spre vest a culturii şi a educaţiei americane.

Creşterea şi dezvoltarea colonială

Aşa cum am menţionat mai înainte, coloniile americane au avut o puternică moştenire europeană, care a fost parte integrantă a creşterii şi dezvoltării lor iniţiale, cu toate că ele avi început repede să dezvolte şi să încorporeze trăsături distinctive unice în modelele lor de guvernare, în învăţământ şi economie, precum şi în viaţa lor culturală generală. R Freeman Butts şi Lawrence A. Cremin scot în evidenţă, în importanta lor lucrare *A History of Education in American Culture,* că.
Temelia culturii şi a educaţiei americane îşi aflâ rădăcinile în perioada colonială, în general în sursele nord-europene şi în special în cele din Insulele britanice

Acest fapt nu nesocoteşte contribuţiile altor popoare europene, ci aceasta înseamnă pur şi simplu că instituţiile şi ideile engleze au devenit, după o luptă îndelungată, modelul dominant de viaţă şi de gândire pe întregul mal răsăritean al Americii, din Mâine până în

Georgia.[4]
Cum s-a ajuns la aceasta şi care au fost acele modele dominante de viaţă şi de gândire care au devenit structurile acceptate? în secolele al XVI-lea şi al XVLT-lea continentul Americii de Nord a fost un câmp de luptă ai intereselor militare şi comerciale al multora din marile puteri europene. Spania stăpânea cea mai mare parte a Americii de Sud şi a Americii Centrale şi mari părţi ale Americii de Nord. Aceasta a dus la o luptă îndelungată între Spania, Franţa şi Anglia pentru controlul jumătăţii răsăritene a Americii de Nord. Franţa se străduise mult să-şi extindă interesele comerţului cu blănuri în sudul teritoriului canadian, înspre Noua Anglie şi să-şi extindă controlul teritorial asupra unor zone întinse din America de Nord. în cele din urmă, englezii au cucerit controlul asupra acestei disputate zone şi pactul a fost pecetluit cu Tratatul de la Paris din 1763.[5]
Către sfârşitul secolului al XVIII-iea, dominaţia Spaniei se redusese la Florida şi la câteva zone aflate la vest de fluviul Mississippi, în timp ce Franţa nu deţinea virtual nici un teritoriu. Este interesant că în acest timp şi Canada s-a aliat parţial cu Marea Britanie. în consecinţă, America colonială, aproape de-a lungul întregii ei istorii, urma să fie dominată de relaţia ei cu Anglia şi de rădăcinile ei culturale înfipte în viaţa şi gândirea britanică.

SISTEMUL POLITIC

întemeierea coloniilor a fost rezultatul rnai multor factori. Multe grupuri au venit în căutarea libertăţii

religioase şi politice, care le era interzisă de ţara lor de origine. Puritanii englezi, de exemplu, care erau separatişti calvini şi veneau să se stabilească cu precădere în Massachusetts, au făcut-o pentru a scăpa de persecuţia religioasă şi politică a dinastiei de Stuart a Angliei - în special de lacob I şi Carol I. Alţii au venit în Lumea Nouă în căutarea unei aventuri şi a bunăstării materiale, cum era cazul aristocraţilor din Virginia care s-au stabilit pentru prima dată în Jamestown în 1607. Educaţia nu era, fireşte, în fruntea listei de priorităţi a acestor colonişti ageri şi cu conştiinţă de clasă şi, cum vom vedea mai târziu, o astfel de atitudine a rezultat în instituţii şi forme educative inferioare în sudul colonial Afirmaţia făcută de Sir William Buckley în 1671 rezumă foarte bine valorile educative ale celor care au venit în America în primul rând pentru câştiguri băneşti şi din spirit aventurist: „îi mulţumesc lui Dumnezeu că nu există şcoli gratuite şi nici tipar şi sper că nu le vom avea încă 100 de ani de acum înainte, pentru că învăţătura a adus în

lume neascultarea şi erezia şi sectele şi scrierile le dau la iveală şi defăimează cea mai bună guvernare. Dumnezeu să ne ferească de amândouă!"[6]

Mulţi europeni din clasele de mijloc şi din clasele superioare au venit în America pentru a administra marile intreprinderi comerciale şi economice pe care Anglia le-a iniţiat, ca parte a interesului ei legitim în expansiunea colonială. Au fost, însă, şi oameni oprimaţi

şi plini de datorii şi „europeni inadaptaţi social" care au venit în Lumea Nouă sperând să înceapă o nouă viaţă mai bună şi mai liberă.
Unele colonii au fost înfiinţate prin împrumut financiar acordat de către societăţile britanice comerciale pe acţiuni, cum ar fi Massachusetts Bay Company şi London Company, cea de-a doua croind drumul aşezării Jamestown, Virginia, în 1607. Alte contracte au fost încheiate cu persoane particulare, dintre care mulţi dezaprobau starea curentă a lucrurilor din colonia lor şi doreau să întocmească un nou contract de autoguvernare. Aşa a fost cazul unor asemenea grupuri ca cel condus de Roger Williams pe Plantaţia Providence în Rhode Island în 1644, apărut după o serioasă neînţelegere cu puritanii din Massachusetts (mai precis fohn Cotton) asupra separării dintre stat şi Biserică. Williams a considerat că este rău ca Biserica şi guvernul să fie atât de strâns unite (despărţire radicală de moştenirea sa puritană calvină) şi şi-a exprimat punctele de vedere în 1644, în cartea *The Bloudy Tenent of Persecution for the Cause of Conscience Discussed.* El era categoric împotriva bisericilor susţinute prin taxe de stat şi a faptului că frecventarea unei biserici era obligatorie pentru ca cineva să poată avea dreptul de vot în comunitatea colonială.[7]
Un alt mod de formare a coloniilor a fost garantarea de către coroană a titlului de proprietate asupra pământului. Maryland, Pennsylvania, New York, New Jersey şi Georgia s-au înfiinţat pe această bază. Georgia a fost ultima colonie care s-a înfiinţat. în 1732 a fost finanţată

de filantropi şi umanişti ca un loc de refugiu pentru săracii oprimaţi şi plini de datorii, care voiau să facă un nou început.
Congresul Continental a adoptat Declaraţia de Independenţă la *4* iulie 1776. Este interesant faptul că fiecare stat şi-a alcătuit propria sa „Declaraţie a Drepturilor Omului" care a servit ca model pentru alcătuirea Declaraţiei Drepturilor Omului a constituţiei federale, formulată după Războiul de independenţă. O altă urmare esenţială a înfiinţării guvernelor statelor individuale a fost simţul responsabilităţii pe care şi 1-a asumai fiecare faţă de educaţie. Până la acea dată învăţământul era fie în mâinile unor persoane particulare fie în mâinile unor organizaţii religioase - totul fiind sub controlul şi cu permisiunea finală a coroanei prin guvernatorii şi proprietarii regali. Această schimbare importantă a netezit calea pentru

mişcările de mai târziu din secolul al XTX-lea, sub conducerea unor oameni ca Horace Mann, înspre învăţământul public, aşa cum îl cunoaştem noi astăzi.
SISTEMUL RELIGIOS
înfiinţarea guvernelor statelor a reprezentat o cauză parţială a mişcării
I lentru separarea Bisericii de către stat de la sfârşitul perioadei coloniale şi începutul perioadei naţionale (1770-1800). Iluminismul, care a dat i II stere umanismului clasic în Europa post-reformistă prin gândirea naturalistă a lui Rousseau, Hume, Kant,

Pestalozzi şi a altora, a început •ă fie transmis dincolo de ocean, în coloniile americane, de către Coloniştii educaţi în Insulele Britanice. Impactul gândirii umaniste şi naturaliste, nu numai în contactul indirect cu instituţiile ci şi în formarea lor, au dus coloniile spre o societate tot mai puternic secularizată şi modernizată.[8] Coloniştii au adus cu ei propriile lor credinţe religioase şi au importat P strânsă alianţă dintre Biserică şi stat, care era produsul gândirii lui
II ither, Calvin şi a altor reformatori. Olandezii au adus în New Netherland Biserica Reformată, anglicanii englezi au înfiinţat Biserica Anglicană în Virginia şi în Caroline, suedezii au adus luteranismul lor în Delaware, i|iiakerii s-au stabilit în Pennsylvania iar puritanii au adus calvinismul lor in Noua Anglie sub forma congregaţionalismului şi a prezbiterianismului.[9] A devenit o regulă ca statele să susţină cu taxe biserica de stat, impunând Mtfel forma de închinare şi teologia acelei anume biserici. S-au dat legi (Massachusetts, 1631, Virginia, 1607) prin care era obligatoriu să fii numbru al bisericii pentru a avea dreptul de vot. Părerile contrare nu •rau admise decât în Rhode Island.
Din acest mediu s-a născut lupta pentru exercitarea liberă a religiei, în (arc s-au implicat oameni care acţionau de pe o „poziţie iluministă", ca Ui >>ţer Williams şi William Penn. Proliferarea grupurilor de protest a adus cu sine o relaxare treptată a acestor reguli şi o toleranţă crescândă pentru ■lle biserici înfiinţate în cadrul unui anumit sistem de guvernare, i onstituţiile statelor independente formate între 1776-1777

îngăduiau Iii x-itatea conştiinţei religioase cu excepţia cazurilor când cineva candida l>rntru ocuparea unei funcţii publice în Delaware, Pennsylvania, New |trsey, North Carolina, South Carolina şi Maryland.[10] Această libertate şi lolcranţă se bazau pe idealul umanist că omul trebiue să fie liber să-şi ■ Ic-zvolte întregul său potenţial aşa cum doreşte el, fără restricţii din afară.

A devenit astfel limpede că, o dată cu tendinţa de separare a Bisericii
i Ir către stat spre sfârşitul secolului al XVUI-lea şi cu drepturile legale pe
.in- statul le avea de a controla educaţia şi învăţământul, religia nu mai
avea puterea deplină asupra educaţiei, aşa cum avusese la începutul

perioadei coloniale. Către sfârşitul secolului ai XVUt-lea, modul de gândire de la începutul perioadei coloniale, bazat pe concepţii teologia-
şi întărit de reglementări religioase, s-a transformat într-unui bazat pe reglementări nereligioase guvernamentale. înaintarea spre iluminism era în plin proces. Butts şi Cremin rezumă acest fapt în felul următor:

Mai ales în secolul al XVÎÎI-lea, propunerile de schimbare a vechiului mod de a gândi şi de a acţiona făceau apei mai degrabă la raţiunea *umană* decât la legea divină, la drepturile *naturale* mai degrabă decât la drepturile supranaturale, l.i metoda *ştiinţifică* mai degrabă decât la adevărurile stabilite, la înţelegerile *sociale* şi la libertatea *individuali* mai degrabă decât la

controlul autoritar şi mal degrabă la credinţa *umanitaristă* şi *democratică* decât k privilegiul aristocratic. Rezultatele acestei schimbări în accentul pus pe reglementări intelectuale s-au simţit în teologie şi în religie, în filozofie şi în gândirea politică, economică şi socială. Ele au fost la fel de vizibile în noile forme de teorie a educaţiei şi propuneri de schimbări în sistemul de educaţie, care mai târziu au condus la schimbări în practica educativă."

SISTEMUL SOCIAL

Deşi sistemul feudal englez nu a fost adus în întregime în structura socială colonială, exista, desigur, o stratificare socială. Plantaţiile sudice servesc ca un prim exemplu, cu marii aristocraţi proprietari de pămâni, drept clasa nobililor, arendaşii care lucrau pământul, drept clasa de mijloc şi sclavii şi servitorii legaţi prin contract, drept clasa de jos. Din fericire, coloniile americane au fost înfiinţate în special de către europenii din nord, care erau în plin proces de înlăturare a modelelor feudale de stratificare socială şi a lipsei de mobilitate dintre clase. Majoritatea coloniştilor erau europeni din „clasa'de mijloc", mulţi dintre ei fiind comercianţi care încercau să extindă comerţul şi să se implice în colonizarea teritorială pentru coroană.
O dată cu dezvoltarea sporită a mercantilismului, a crescut substanţial nevoia de mână de lucru calificată. în consecinţă, era mare nevoie de oameni ambiţioşi pentru dezvoltarea de meserii şi ocupaţii practice. Datorită faptului că mâna de lucru calificată era rară, cei ambiţioşi puteau să se ridice din punct de vedere

economic şi social. Mobilitatea socială pe verticală a devenit o realitate pentru mulţi datorită libertăţii politice ţ.i economice a ţării.

Sistemul şcolar tindea să perpetueze în colonii deosebirile de clasă Datorită cheltuielilor de şcolarizare, şcolile elementare şi liceele erau la îndemâna claselor superioare. Un timp, până şi Harvard College fâcea deosebire la înscriere între studenţii aparţinând diferitor clase sociale.[IJ] Deşi exista nevoia publică pentru dezvoltarea deprinderilor practice, care se făcea în academii şi în cursurile de calificare superioară, mulţi

studenţi primeau doar un minim de educaţie. „Chiar şi în Noua Anglie, unde existau deja şcoli pe la anul I636, nivelul de pregătire era scăzut şi nu toţi copiii puteau să le frecventeze. înainte de independenţa americană, existau tendinţe spre un model de şcoală mai flexibil şi mai democratic, însă sistemul rigid al claselor şi puternica atmosferă religioasă a continuat să influenţeze învăţământul până nu demult."[13]

Centrul vieţii economice, politice şi religioase al celor din Noua Anglie era oraşul. în Noua Anglie oraşul nu era. o simplă adunare de oameni care trăiesc într-un anume loc. El era o „comunitate organizată" pe motive politice sociale şi religioase pentru a se apăra reciproc, a stabili o conducere locală şi a asigura o „comunitate creştină" (un fenomen interesant datorită accentului care se punea pe comunitate). Era commonwealth cu un *paideia* (sistem educativ) în care exista un extraordinar volum de influenţă reciprocă datorită faptului că toţi

împărtăşeau aceleaşi experienţe, scopuri, dorinţe şi idealuri religioase.[14]

învâfământui în Noua Anglie

< 'oloniştii puritani care au populat Noua Anglie au adus cu ei propria lor fonnă de calvinism puternic, în încercarea de a înfiinţa o „comunitate de sfinţi" şi de a-şi educa propriii lor copii. Stabilindu-se în Messachusetts, mai întâi o dată cu aşezarea în 1620 a pelerinilor din Plymouth şi apoi cu sosirea pe rând a altor colonişti, ei au considerat că prima lor responsabilitate era păstrarea doctrinei calvine şi a unui mod de viaţă strict separatist. Ei „se ţineau strict" de următoarele credinţe: totala corupţie a omului ca rezultat al căderii în păcat, alegerea necondiţionată, răscumpărarea limitată (moartea lui Cristos doar pentru cei credincioşi), harul irezistibil şi păstrarea sfinţilor în har - cele „Cinci puncte ale calvinismului cum au fost stabilite de Sinodul de la Dort în l6l8".[15] Ele învăţau nevoia de convertire spirituală prin venirea la credinţă în îsus Cristos. Aceasta era în opoziţie cu dezvoltarea de mai târziu a conceptului de „cultivare creştină" lansat de către Horace Bushnell, care nu vedea nevoia unei transformări radicale a copiilor crescuţi într-o familie creştină. Principiile educative ale învăţământului puritan au izvorât din înţelegerea naturii omului. Deoarece omul este inerent rău şi căzut în păcat, el trebuie să fie învăţat Biblia, să fie făcut să-şi dea seama de corupţia lui şi să fie adus la pocăinţă. Puritanii credeau că „numai harul supranatural poate învinge totala corupţie, iar capacitatea de a~L iubi pe Dumnezeu şi de a ţine Legea

Lui, arată că persoana aceea este un copil al lui Dumnezeu".[lfi] Cu toate că împlinirea Legii nu mântuieşte pe nimeni, o persoană născută din nou va ţine Legea. Astfel, şcolile erau importante ca resurse care să le dea copiilor o învăţătură biblică şi teologică. Pentru

ei educaţia nu era opţională ci obligatorie. Noţiuni ca: disciplina severă, pedepsirea frecventă şi puţina toleranţă erau noţiuni general acceptate la puritani şi copiii erau trataţi intenţionat ca „mici adulţi" şi se aştepta ca ei să se poarte ca atare. Principala preocupare a puritanilor era pentru citire, ca astfel copiii să poată citi Biblia, aşa cum s-a ilustrat în afirmaţia din 1765 a lui John Adams: „Oamenii noştri de toate rangurile şi ordinele sunt inteligenţi, sunt educaţi - oameni născuţi în America, mai ales în Noua Anglie, care să nu ştie citi şi scrie sunt un fenomen tot atât de rar ca o cometă".[17] Coloniştii puritani alcătuiau ei înşişi o comunitate de oameni cu educaţie aleasă. Mulţi studiaseră la Oxford sau la Cambridge şi aduceau cu ei mari valori şi aşteptări în ce privea educaţia. Filozofia educativă izvorâtă din metoda europeană formală s-a combinat cu caracterul lor calvin extrem de serios şi ascetic. Aceasta a dat naştere la o metodă autoritaristă care trezea în copiii teama, disciplina şi ascultarea.

Probabil că unul dintre primii reprezentanţi ai modului de viaţă şi ai educaţiei puritane a fost pastorul congregaţionalist din Boston, John Cotton. în 1641 el a

scris un catehism pentru biserica sa intitulat *Spiritual Milk for American Babes Drawn out of the Breasts of Both Testaments for their Souls' Nourishment,* în care el punea accentul pe păcatul copilului, corupţia lui şi tendinţa lui de a încălca legea lui Dumnezeu. Parte a acestei lucrări a apărut mai târziu în *New England Primer.* Răspunsul era că primul scop al educaţiei este acela de a-i învăţa pe copii ascultarea şi respectul faţă de toate autorităţile. Părerile lui erau extreme, aşa cum se vede în următoarea propunere pe care el a supus-o dezbaterii la Messachusetts General Court în l64l: „Copiii rebeli care continuă în dezmăţul sau în beţia lor, după ce au primit pedeapsa cuvenită de la părinţii lor, sau care îşi blestemă sau îşi lovesc părinţii, să fie pedepsiţi cu moartea".[18]
Unul dintre cei mai cunoscuţi educatori religioşi de la sfârşitul secolului al XVK-lea a fost Cotton Mather (1663 - 1728), nepotul lui John Cotton şi fiul lui Increase Mather, pastor congregaţionalist şi preşedinte al lui Harvard College. Mathew a ajutat la reafirmarea poziţiei categorice a lui Cotton în lucrarea sa *A Family Well Ordered,* scrisă în 1699, în timp ce slujea ca pastor asociat la Biserica numărul doi din Boston împreună cu tatăl său. în prima parte a acestui volum el se adresează părinţilor cu privire la responsabilitatea de a-i învăţa pe copiii lor evlavia personală, ascultarea, mântuirea şi de a-i boteza pe copii având în vedere natura lor coruptă. în ciuda acestui accent pus pe disciplină, într-un îndemn adresat dascălilor în pamfletul său *A Brief Essay to Direct and Excite Family*

Hrligion, Mather a subliniat şi înţelegerea din partea dascălilor: „Dascăli, fiţi aspri, dar fiţi şi buni. Nu spulberaţi speranţele sincere cu cruzime exagerată. Să nu vă amăgiţi crezând că cei care învaţă mai greu se vor îndrepta prin bătaie. ...Este, cu siguranţă, foarte înţelept şi foarte de dorit ca disciplina în şcoală să se facă atât prin laude şi răsplată cât şi prin pedepse".[19] Mather a subliniat importanţa învăţării citirii, scrierii şi a exprimării corecte. Mult din spiritul filozofiei şi a preocupării educative a lui Mather şi-a găsit expresia şi în *New England Primer,* care a fost cel mai răspândit manual din America de-a lungul secolului al XVUI-lea. Jonathan Edwards, care a predicat şi a scris la câţiva ani după Mather, susţinea în scrierea sa *Thoughts Concerning the Present Revival of Religion in New England* (1741, în perioada Marii treziri), că păcătoşilor (inclusiv copiilor) trebuie să li se înfăţişeze urmările nefaste ale păcatului, cum le descrie atât de bine predica lui „Păcătoşii în mâinile unui Dumnezeu mânios". Datorită puternicului lor calvinism şi a dorinţei de a crea din nou conceptul de teocraţie al lui Calvin de la Geneva, puritanii au făcut ca în Noua Anglie, Biserica şi guvernul să fie strâns legate împreună. Astfel, nu exista, de fapt, nici o deosebire între şcolile „parohiale" şi cele „publice". Intenţia era ca şcolile doar să completeze ceea ce puritanii doreau să fie un ideal de educaţie - o educaţie distinct creştină care să aibă în centru familia. Educaţia copiilor începea în familie la o vârstă foarte fragedă şi ei primeau cunoştinţele puţin câte puţin.

Părinţii vorbeau cu copiii lor şi ascultau de poruncile biblice:
Pe cine vrea el să înveţe înţelepciunea? Cui vrea să dea învăţături? Unor copii înţărcaţi de curând, luaţi de la ţâţă?
Căci dă învăţătură peste învăţătură, învăţătură peste învăţătură, poruncă peste poruncă, poruncă peste poruncă, puţin aici, puţin acolo. (Isaia 28:9-10)
Puritanii, desigur, nu au îmbrăţişat umanismul care îşi avea originea în Duminism, nici nu au adoptat „umanismul religios al unui Erasm din Rotterdam".[20] Astfel, deşi păreau adesea farisei, aroganţi şi bigoţi, viaţa lor era puternic dedicată evlaviei personale, muncii intense şi credinţei lor în Cristos.
Deşi primii puritani au susţinut atât de puternic educaţia în familie, strânsele legături dintre Biserică şi stat au făcut inevitabilă implicarea guvernului în educaţia din Noua Anglie. încă din anul I636, Massachusetts General Court a alocat 400 de lire pentru înfiinţarea unei şcoli care să-i înveţe şi să-i pregătească pe tineri pentru lucrarea creştină - Harvard College. De fapt, primele trei colegii americane: Harvard (1636), William and Mary (1693) Şi Yale (1701) au fost deschise cu scopuri religioase. Yale a fost înfiinţat pentru că Harvard îşi îndulcise poziţia cu privire la

doctrinele calviniste.
Ucenicia a devenit o formă populară mai veche adusă din Europa în Noua Anglie precum şi în Sud, pentru a face faţă nevoii crescânde de mână de lucru calificată în

mijlocul unei economii care înflorea şi al mercantilismului. în Noua Anglie ucenicia a primit aproape de la începui o natură educativă şi pregătirea într-o meserie nu era singurul ei aspect. Spre sfârşitul anilor 1600, în Massachusetts legea cerea ca „patronii să-i înveţe pe ucenici cultură generală, cunoştinţe despre natură, religia creştină şi o morală sănătoasă. Astfel ucenicia nu era doar un mijloc de calificare într-o meserie ci şi o pregătire pentru a deveni cetăţean, o pregătire pentru viaţă".[21] Aşa cum procedaseră la început în domeniul uceniciei, guvernele coloniilor au avut un rol activ şi în cerinţele educative generale obligatorii în Noua Anglie, cu Massachusets preluând conducerea (urmat curând de Connecticut şi New Hampshire). Adeseori întrunirile orăşeneşti erau dedicate discutării educaţiei şi prima „şcoală orăşenească" (Massachusetts Bay Schooî) a început să funcţioneze în 13 aprilie 1635. Oraşul a hotărât că „fratele nostru Philemon Pormont va fi rugat să devină învăţătorul care să-i înveţe şi să-i crească pe copiii noştri".[22] Acesta a fost un precedent, iar peste un an sau doi alte oraşe din Massachusetts au înfiinţat şcoli de un fel sau altul pentru educarea copiilor lor.
în ciuda acestor acţiuni iniţiate pentru întemeierea de şcoli, se mai susţinea încă cu multă forţă că părinţii şi stăpânii erau responsabili de a-i educa pe copii în familie. Cu toate acestea, a devenit curând evident că aceasta nu se făcea cum trebuie, determinând Massachusetts General Court să promulge în 1641 un cod numit JBody of liberties" (Corpus de libertăţi), din

care o parte se ocupa de libertăţile copiilor. în acest cod se poate vedea o nouă îndepărtare de la conceptul puritan de disciplină severă şi ascultare spre o apropiere de concepţia liberală despre copil -un produs al Duminismuîui însuşi.
în acest prim act legislativ şi-a avut originea Legea Curţii Generale din 1642, care îi obligă pe toţi părinţii şi tutorii să asigure educaţia copiilor care se află sub autoritatea lor, iar dacă nu, să plătească amenzile impuse de stat. Această lege reflectă într-adevăr importanţa dată de puritani rolului statului de a asigura educaţia religioasă. Legea nu a înfiinţat, de fapt, şcoli publice, dar a pregătit calea pentru ele, căci părinţii îşi dădeau seama că în familie ei nu le puteau da copiilor cunoştinţe adecvate. Statul şi-a trimis reprezentanţi în diferite oraşe ca să inspecteze familiile şi întreprinderile comerciale şi productive, pentru a urmări respectarea legii. Mulţi părinţi au fost amendaţi, iar copiii lor au fost daţi ucenici la meşteri care să-i înveţe aşa cum trebuie.

Evident că au existat o serie de dificultăţi în impunerea unei astfel de legi şi, foarte curând, s-a constatat că ea era inadecvată. Aceasta a determinat Curtea Generală ca în 11 noiembrie să dea renumita lege Old Deluder Satan Act (Legea lui satan, înşelătorul cel vechi) care a slujit ca punct central în înfiinţarea învăţământului public din America:
Planul de căpetenie al lui satan, înşelătorul cel vechi, fiind să-i ţină pe oameni departe de cunoaşterea

Scripturii, aşa cum a făcut-o în vremile trecute, ţinându-i legaţi într-o limbă necunoscută, în aceste vremuri din urmă o face împiedicându-i să folosească limbile, ca măcar adevăratul sens şi înţeles al celui original să poată fi înceţoşat de tălmăcirile false ale unor înşelători cu înfăţişare de sfinţi. Domnul să ajute strădaniilor noastre ca învăţătura să nu fie îngropată în mormânt o dată cu părinţii Bisericii şi ai frăţietăţii noastre, -De aceea se porunceşte ca fiecare oraş de sub această jurisdicţie, după ce Domul a ajutat să ajungă ia 50 de numere de case, de atunci încolo să numească pe cineva din oraş ca să-i înveţe pe toţi copiii care i se încredinţează să scrie şi să citească şi plata lui să fie făcută ori de către părinţii ori stăpânii acestor copii, ori de către locuitori în general printr-un salariu aşa cum sunt plătiţi cei care se ocupă de bunul mers ai oraşului; fac excepţie cei care au spus ca să nu fie siliţi să plătească pentru copiii lor mai mult decât i-ar costa dacă şi-ar da copiii să înveţe în alte oraşe;
Şi se mai porunceşte ca în orice oraş care trece de 100 de familii sau gospodării, să se întemeieze un liceu, profesorul fiind în stare să-i înveţe pe tineri în aşa fel încât ei să poată fi pregătiţi pentru universitate.[25]
Un număr de alte colonii din Noua Anglie au urmat explul dat de Massachusetts şi curând aproape în toate oraşele s-au înfiinţat „şcoli publice (comune)". învăţătura era acum la îndemâna tuturor, deşi frecventarea şcolii încă nu era obligatorie, fapt care le-a dat părinţilor libertatea să-şi educe ei înşişi copiii sau să ia pe altcineva ca să-i înveţe.

Aceste şcoli au fost înfiinţate ca „publice", însă nu în sensul în care folosim noi termenul astăzi. Şcolile erau publice prin faptul că erau înfiinţate sub autoritatea şi supravegherea oraşului. Toţi părinţii aveau dreptul să-şi trimită copiii la şcoală. Ele, totuşi, nu erau publice în sensul de învăţământ gratuit. Şcoala pretindea plata cheltuielilor şcolare de către părinţii elevilor şi nu îşi obţinea sprijinul material din fonduri publice. Cu toate că unora dintre copiii săraci li s-a permis să frecventeze şcoala fără să plătească o taxă şcolară, cei mai mulţi trebuia să fie îndrumaţi spre alte şcoli înfiinţate pe lângă biserici de către slujitorii bisericilor respective, spre şcolile gratuite de pe lângă aşezăminte sau şcolile gratuite înfiinţate de alte organizaţii religioase.

ŞCOLI ALE UNOR DOAMNE

O serie de modele educative s-au dezvoltat din Legea de la 1647 şi din
legile care au urmat în alte colonii din Noua Anglie. Şcolile unor

doamne, care apăruseră în Anglia după Reformă, nu aveau o natură structurată şi erau dedicate învăţării copiilor să citească în limba maternă. Slujba de învăţătoare o îndeplinea o femeie, probabil o văduvă cu copii, care lua la ea copii din împrejurimi timp de câteva ore în fiecare zi. Pentru o mică plată ea îi învăţa cititul, ocazional scrisul şi catehismul puritan, în timp ce-şi vedea de treburile gospodăreşti. „Asemenea activităţi erau şcoli, desigur, dar ele erau şi activităţi casnice şi

combinarea acestora este un fapt educativ semnificativ al secolului al XVH-lea."[24]

ŞCOLILE PUBLICE (COMUNE)

Şcoala publică şi-a adus o contribuţie importantă la istoria învăţământului american. Ea a asigurat un învăţământ elementar formal şi s-a dedicat cultivării cititului şi scrisului şi a formării copiilor ca cetăţeni. Şcoala publică avea un dascăl şi o clădire special folosită pentru orele de curs.[25] Acesta a fost primul fel de şcoală prevăzut în Old Deluder Satan Act (înfiinţată în oraşele cu 50 şi mai mult de 50 de familii). Legea din Massachusetts a avut urmări de seamă aproape asupra fiecărei colonii din Noua Anglie, inclusiv Connecticut, Mâine, New Hampshire şi Vermont. Doar Rhode Island cu „grupurile sale de protest" a rămas neafectată de acest act.

Programa şcolară se limita în principal la predarea scrisului, cititului şi a aritmeticii pentru a-i pregăti pe copiii între cinci şi zece ani atât să citească Scriptura cât şi să poată avea un loc de muncă. Se punea un mare accent pe pietatea creştină, trebuind ca dascălul să se priceapă nu numai la citit şi la aritmetică ci şi la catehismul religios al vremii. Metodele folosite pentru a-i disciplina pe elevi ca să-şi ia studiul în serios erau memorarea şi recitarea.

Metodele de lucru pe care le folosim astăzi erau, desigur, inexistente în vremea colonială. De fapt, chiar cărţile erau rare în acea vreme. *Shorter Catechism,* câteva broşuri ale unor lideri religioşi (ca John Cotton şi Cotton Mather), Psaltirea, şi Biblia erau singurele

volume scrise pe care elevul le putea găsi şi ele alcătuiau sursele principale de instruire.
Primul instrument de lucru în mâna copiilor, atât în şcolile unor doamne cât şi în şcolile publice, era „Homboak" sau „Battledore" (Abecedarul). El nu era, de fapt, o carte, ci o tăbliţă din lemn având o foaie de hârtie ataşată pe o parte. Hârtia avea pe ea literele alfabetului, numerele de la 1 la 9, rugăciunea „Tatăl Nostru", o binecuvântare apostolică precum şi alte materiale tipărite. întreaga hârtie tipărită era acoperită cu o placă străvezie din corn, de unde şi denumirea de *Hornbook.* Tăbliţa era, desigur, folosită pentru a-i învăţa pe copii elementele de bază ale citirii şi pentru a-i pregăti să citească pasaje din Psaltire, catehisme şi Biblie.

La sfârşitul anilor 1600, acest Hornbook a fost înlocuit cu renumitul *New England Primer* (Abecedarul din Noua Anglie). Deşi existau diferite abecedare pentru învăţarea citirii - majoritatea importate din Anglia cum era *The English Schoole-Maister* al lui Edmund Cote - *New England Primer* a devenit curând cartea cea mai folosită. în ciuda numelui ei, cartea, într-un număr de exemplare estimat la trei milioane tipărite începând din l690, s-a răspândit mult dincolo de graniţele Noii Anglii. Ea a fost, de fapt, folosită aproape în toate şcolile, cu excepţia celor care erau sub controlul Bisericii Anglicane.
Abecedarul numit *Primer* era o carte mică, aproape de

mărimea unei broşuri, conţinând doar 88 de pagini. Cu toate acestea, impactul lui a depăşit cu mult dimensiunea lui liliputană. Cartea era în întregime religioasă în conţinut, folosind multe texte selectate din Biblie, rugăciunea Tatăl Nostru, Crezul Apostolic, alfabetul pus în versuri, rugăciuni pentru copii şi îndemnuri pentru copii de a căuta cu strădanie şi cu reverenţă să-1 cunoască pe Dumnezeu şi să asculte de Cuvântul Său. El mai conţinea şi ample fragmente extrase din cartea lui John Cotton: *Spiritual Milkfor New England Babes*, din *Advice to Children* (Sfaturi pentru copii) a lui John Rogers şi din *Shorter Catechism.* Una din caracteristicile lui cele mai cunoscute era alfabetul pus în versuri, cu care el începea:

în căderea lui Adam Noi cu toţii ne aflam.

în consecinţă, cartea nu slujea doar la învăţarea citirii, ci ea era menită să-i dea copilului adevăr moral creştin în acelaşi scop. Abecedarul se putea găsi nu numai în şcoli ci şi în casele oamenilor, în magazine, în biserici şi era folosit pentru a-i învăţa pe copii şi pe tineri să înţeleagă catehismul. El a rămas principala carte de citire a celor mai multe şcoli coloniale din anii 1700.

Şcolile elementare publice s-au concentrat şi asupra învăţării scrierii şi a aritmeticii. Multe materiale de lucru şi exerciţii erau pregătite chiar de către dascăl, deşi mai existau şi alte cărţi disponibile pentru învăţarea acestora. S-au folosit şi unele cărţi de ortografie, începând cu *English Schoole-Maister* al lui Coote, care era scrisă în ton creştinesc. Cărţile de ortografie care au apărut după

aceea, cum ar fi cele ale quakerului George Fox, a lui Thomas Dilworth şi a lui William Peny, au croit drumul pentru cea mai renumită carte de ortografie a lui Noah Webster: *The American Spellîng Book*, publicată în 1783, prima dintr-o serie de cărţi de ortografie, gramatică şi citire.

ŞCOLILE DE GRAMATICĂ LATINĂ (LATIN GRAMMAR SCH00LS)

în comunităţile cu 100 de familii sau care depăşeau acest număr, Legea

din 1647 cerea înfiinţarea de şcoii de gramatică latină. Acestea erau menite să continue educaţia de acolo de unde o lăsau şcolile publice. Pentru familiile care doreau să dea copiilor lor o pregătire avansată în studierea clasicilor, şcoala de gramatică latină era următorul pas. Programa acestor şcoli cuprindea „studierea pe parcursul a şapte ani consecutivi a limbii şi literaturii latine şi greceşti, familiarizându-i pe aceşti băieţi cu instrumentele necesare unui om educat". în consecinţă, şcoala publică asigura educaţia omului de rând într-o perioadă scurtă de doi sau trei ani consecutivi, pe când şcoala de gramatică latină asigura educaţia elitei. Şcolile de gramatică latină au devenit sistemul şcolar superior al vremii, conceput sâ-i pregătească pe elevii de opt ani care intrau în şcoală ca să poată ocupa locuri de conducere în politică, comerţ sau biserică. Ele aveau ca model şcolile publice sau şcolile latine engleze care au apărut în timpul înfloririi Renaşterii în Europa secolelor al XV-lea şi al XVT-lea, perioadă în care se considera

obligatoriu necesară cunoaşterea limbilor şi a literaturilor clasice pentru a putea urma universitatea şi a ocupa funcţii de conducere în treburile civice sau religioase. Accentuarea religioasă venea de la Reforma protestantă.[26] Este interesant că în 1642 Harvard College cerea ca cei care doreau să devină studenţi să fie buni cunoscători ai limbii latine şi greceşti, ceea ce demonstra nevoia de şcoli de gramatică latină şi natura lor pregătitoare. Astfel şcolile de gramatică latină din colonii au fost întemeiate pentru păstrarea vieţii religioase şi intelectuale a comunităţii şi pentru asigurarea unor conducători bine informaţi şi eruditi ai Bisericii.

Programa şcolară în şcolile de gramatică începea, în general în primii doi ani, cu învăţarea principiilor de bază ale gramaticii şi vocabularului limbii latine şi greceşti. Latina se învăţa dintr-o carte numită „accidence", cea mai cunoscută cuprinzând *Latin Accidence* de John Brinsley, *Orbis Pktus* de Jan Amos Comenius şi *The Cotnmon Rudiments of Latin Grammar* de Charles Hoole, Mai târziu, elevii citeau şi parafrazau opere ale clasicilor ca: *Distihurile* lui Cato, *Fabulele* lui Esop, şi *Discursurile* lui Corderius. în anii următori, elevii îi studiau pe Horaţiu, Erasm, *Metamorfozele* Iui Ovidiu, *Discursurile* şi *Scrisorile* lui Cicero, *Eneida* lui Virgiî, *Istoria Romei* a lui Thomas Godwyn, Homer, Socrate, Noul Testament şi puţină ebraică.[27]

Era un program dificil care cerea o mare disciplină din partea elevului şi care deseori .se desfăşura timp de şase

zile pe săptămână, de dimineaţa devreme până după-masa târziu. în program clasele erau împărţite pe ani şi, mai ales pentru elevii mai mari, sălile de clasă erau dotate cu bănci. Regulamentul era sever şi făcut şi mai rigid de instruirea religioasă şi catehetică, ce alcătuia încă o parte a programei şcolare.

Unul dintre cei mai remarcabili profesori din istoria colonială, Ezekieî Cheever, a predat la Boston Latin Grammar School. Educat în Anglia, el a scris o serie de cărţi inclusiv *Cheever's Accidence.* Probabil că cel mai bun omagiu i-a fost adus lui Cheever de către Cotton Mather într-o lungă elegie în versuri în care îl descria ca pe

Un învăţat maestru al limbilor,
Care sunt chei ale bogatelor cămări ale cunoştinţelor...
El ne învăţa despre Lily şi ne învăţa Evanghelia;
Şi pe noi, bieţi copii, ne-a adus la Mântuitorul nostru.[28]

în ciuda salariului său modest, Cheever a făcut, din munca de dascăl vocaţia care-i ocupa tot timpul şi a devenit cel mai respectat educator din toată Noua Anglie.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR

Preocuparea puritanilor pentru perpetuarea credinţei lor şi pentru pregătirea unui cler bine instruit, învăţat, cu o profunzime intelectuală, s-a dovedit prin înfiinţarea de timpuriu a unui număr de colegii. Primul a fost Harvard College, care a fost aprobat oficial în 1636 în mod special pentru pregătirea pastorilor şi a profesorilor creştini. Mottoul lui a fost scris deasupra intrării primei

lui clădiri, unde se mai poate vedea şi astăzi: *Pro Christo et Eccksia* („Pentru Cristos şi Biserică").
Colegiul a fost înfiinţat prin donaţia unui tânăr pastor congregaţionalist, John Harvard, care la moartea sa a lăsat întreaga sa bibliotecă şi în jur de 750 de lire pentru înfiinţarea unei astfel de şcoli. Sprijinul financiar de la guvern şi donaţiile de terenuri ale statului au ajutat, de asemenea, pentru a întări situaţia financiară a colegiului Harvard.
Programa de la Harvard era în întregime creştină şi dădea o vastă şi temeinică pregătire viitorilor pastori. Ea cuprindea şase din cele şapte arte liberale predate în şcolile de la catedrale din Evul Mediu: gramatica, retorica, logica, matematica, geometria şi astronomia.[2']
Doar muzica nu făcea parte din acest program. Se mai dădeau şi multe cunoştinţe de filozofie aristoteliană, latină, greacă, ebraică şi se făcea o instruire riguroasă în doctrinele religioase protestante. Ca urmare, preoţii şi dascălii puritani erau nişte învăţaţi cu o pregătire temeinică atât în disciplinele seculare cât şi în cele religioase.
Harvard, ca şi alte colegii creştine ale vremii, era, de asemenea, un bastion al pregătirii şi al practicării evlaviei creştine. De două ori pe zi, dimineaţa şi seara, studenţii trebuia să-şi petreacă un timp personal în citirea Scripturii şi în rugăciune personală. Li se cerea să comunice mentorilor lor ce cunoştinţe sau adâncimi spirituale noi au dobândit. După anumite greutăţi de început, Harvard a dat prima promoţie de

absolvenţi în *1642*. Dezvoltarea a fost lentă, dar colegiul a crescut constant şi pe la 1670 avea un număr de 60 de studenţi. însă, în prima parte a anilor 1700, Harvard a început să alunece înspre deism şi unitarianism, sub preşedinţia lui John Leverette şi Edward Holyoke şi a unor profesori ca Edward Wigglesworth.[30]
Colegiul Yale, fondat în 1701, a fost înfiinţat tot ca o şcoală congregaţională, care susţinea cu putere teologia calvină. Increase şi Cotton Mather şi-au adus contribuţia la înfiinţarea colegiului Yale când colegiul Harvard se afla în plină alunecare spre liberalism. Şcoala New Haven din Connecticut s-a dedicat pregătirii de pastori, aşa cum arăta Thomas Clap, preşedinte la Yale, în afirmaţia sa din 1754: „Colegiile sunt «societăţi religioase» de natură superioară tuturor celorlalte. ...Colegiile sunt «societăţi ale pastorilor» pentru pregătirea persoanelor pentru sh jba de pastori".[31] Yale a fost iniţial autorizat de către statul Connecticut, dar ulterior el şi-a stabilit un bord din 11 pastori şi membrii ai consiliului de conducere sub administraţia căruia a funcţionat. El a fost primul colegiu american care s-a bazat pe autoguvernare, spre deosebire de cele aflate sub controlul statului.

Note

1. Cari Bridenbaugh, *Vexed andTroubkd Englishmen,* 1590-1642 (New York: Oxford, 1968), pag. 434-435-
2. H. G. Good, A *History of American Education* (New York: Macmillan, 1956), pag. 6.
3. Sydney E. Ahlstrom, A *Religious History of the*

American People (New Haven, Conn.: Yale U., 1972), pag. 99-119-

4. R. Freeman Butts şi Lawrence A. Cremin, A *History of Education in American Culture* (New York: Hoit, Rinehart, and Winston, 1953), pag. 4.
5. Ibid., pag. 5.
6. Citat în F. V. N. Painter, A *History of Education* (New York: Appleton, 1896), pag. 308.
7. Ahlstrom, pag. 105-115.
8. William W. Brickmann, „Colonial American Education at the Dawn of Independence" *Intelect*, iulie-august 1976, pag. 34.
9. Ahlstrom, pag. 105-115.
10. Butts şi Cremin, pag. 29-
11. Ibid., pag. 43-44.
12. John D. Pulliam, A *History of Education in America* (Columbus, Ohio: Merrill, 1968), pag. 14.

13- Ibid.

14. Lawrence A. Cremin, *American Education: The Colonial Experienţe,* 1607-1783 (New York: Harper & Row, 1970), pag. 236-237.
15. Robert Ulich, A *History of Religious Education* (New York: New York U.,

i. |>ag. 146-147.

16 |ohn D. Woodbridge, Mark A. Noii şi Nathan O. Hatch, *The Gospel in Aimtua* (Grand Rapids: Zondervan, 1979), pag. 24.

17 < ii.ti de Wilson Smidi în „The Teacher in Puritan

Culture", *Harvard /■ .lutalionalReview* 36 (1966, toamna): 395. Din L. H. Butterfield, ed. *Diary ■nul \utobiography of John Adams* (New York: Atheneum, 1964), secţiunea i, | Mg. 257.
18 < ii .ii în Butts şi Cremin, pag. 67.
19 < OttOfl Matiier, *Bonifacius: An Essay... To Do Good*, ed.Josephine K. Piercy < < ..nnesville, Fia.: Scholars' Facsimilies and Reprints, 1967), pag. 107,112.
20 i iii. li, pag. 152.
21 l'.ml H. Douglas, *Apprenticeship as a Form of Education* (New York: • lolumbia U., n.d.), pag. 41-43.
2 < ii.ii în Cremin, pag. 180.
23 I i'-tlcrick Mayer, *American Ideas and Education* (Columbus, Ohio: Merrill, i'M), pag. 53. Vezi şi Nathaniel Shurtleff, ed., *Records of the Governorand (Uimpany of the Massachusetts Bay in New England* (Boston: n.p., 1853), 2:203 I x-ntru redarea în engleza veche.
24. Cremin, pag. 129. Vezi şi „Extracts from the Diary of Josiah Cotton", *l'ublications of the Colonial Society of Massachusetts* 26 (1927): 278.
25- George M. Woytanowitz, „Education in Colonial America", *Education Digest*, octombrie 1976, pag. 33. rezumat din *Contemporary Education*, Spring 1976, pag. 125-129. Unii istorici susţin că şcolile publice deseori aveau la dispoziţie clădirea bisericii sau o sală de întruniri a primăriei.
26. Gerald L. Gutek, *An Historical Introduction to American Education* (New York: Crowell, 1970), pag. 14.

27. Samuel Eliot Morison, *The Puritan Pronaos: Studies in the Intellectual Life of New England in the Seventeenth Century* (New York: New York U., 1936), pag. 102-103.
28. Cotton Mather, *Corderius Americanus: An Essay Upon the Good Education of Children* (Boston: John Allen, 1708), pag. 28-29.
29. Gutek, pag. 15.
30. Vezi Butts, pag. 289-291. Vezi şi Samuel Eliot Morison, *The Founding of HarvardCollege* (Cambridge, Mass.: Harvard U., 1935), pag. 40 şi Appendix B: Samuel Eliot Morison, *Harvard College in the Seventeenth Century, 2* voi. (Cambridge, Mass.: Harvard U., 1936), voi 1, cap. 7-13.
31. Thomas Clap, *The Religious Constitution ofColleges, Especially of Yale College in New Haven* (New London, Conn.: T. Green, 1754), pag. 4, 12. Citat în Butts şi Cremin, pag. 81.

15 Comanda nr. 40449

CorifesionaMsmiil si secularizarea învâţâmântui în coloniile centrale

învăţământul în coloniile centrale New York, Pennsylvania, New Jersey, Delaware şi Maryland a început aproape tot aşa cum au început şi şcolile din Noua Anglie. Grupuri de germani şi olandezi reformaţi, quakeri, anglicani, prezbiterieni, metodişti, moravieni şi mulţi alţi colonişti, toţi au adus cu ei propriile lor idei teologice şi modele unice de educaţie. Coloniile centrale au prezentat o mare diversitate de tipuri de şcoli şi planuri de învăţământ şi ele au fost deseori numite

„căldarea topitoare a Americii coloniale". „în oraşele de pe coasta centrală, libertatea intelectuală şi toleranţa au fost posibile într-un grad nemaiîntâlnit în Noua Anglie sau în sud."[1]

Datorită pluralităţii confesionale din coloniile centrale, controlul public şi de stat al învăţământului a fost un factor mult mai neînsemnat decât în Noua Anglie. Cu toate că multe dintre conducerile guvernamentale ale coloniilor centrale au decretat anumite legi solicitând înfiinţarea de şcoli, puţine colonii au răspuns cu promptitudine. Acest lucru s-a datorat foarte probabil spinoasei probleme a strânsei alianţe dintre Biserică şi stat şi a marii diversităţi de grupări etnico-religioase. întrebarea care se punea era: *JAQ* cui convingeri vor deveni atunci lege?" în 1683, când s-\a întemeiat Philadelphia, s-au luat măsuri pentru înfiinţarea învăţământului public. Cu toate acestea, de abia în 1711 William Penn a decretat legea ca în Philadelphia să se ia toate măsurile posibile pentru înfiinţarea de şcoli publice. în decret, Penn a creat cadrul pentru

educaţia publică:

Având în vedere că prosperitatea şi bunăstarea oricărui popor depind, în mare măsură, de buna educaţie a tinerilor şi de învăţarea de la o vârstă fragedă a principiilor religiei şi virtuţii adevărate şi de pregătirea lor pentru a-şi sluji ţara şi pe ei înşişi prin cultivarea cititului, a scrisului şi învăţarea limbilor şi a meseriilor practice şi a ştiinţelor, potrivit cu sexul, vârsta şi înţelegerea lor -acest lucru nu se poate obţine atât de

bine, prin nici o metodă, ca prin întemeierea de şcoli publice în scopul mai sus amintit.[2]

în New York precum şi Pennsylvania a existat la început un puternic control civic asupra educaţiei, multe şcoli fiind deschise de Dutch West India Company (Compania Olandeză a Indiilor de Vest). Biserica Olandeză Reformată era calvină, însă nu era aşa de strictă cum erau puritanii. Cu toate acestea, în 1644, când englezii au preluat controlul în New Netherlands, nu mai exista o „religie comună" şi şcolile bisericeşti nu mai erau considerate şcoli orăşeneşti. în consecinţă, colonia a început treptat să aibă un învăţământ predominant privat.

Deci învăţământul parohial sau particular a fost primul model educativ esenţial pentru coloniile centrale. Reformaţii olandezi, quakerii, anglicanii, prezbiterienii şi alţii au înfiinţat şcoli pe lângă[1] bisericile lor. în primele şcoli din coloniile centrale, dascălii erau atât specialişti bine pregătiţi în meseria lor cât şi pastori. Este interesant faptul că guvernul olandez cerea ca fiecare grup de colonişti, care venea să se stabilească în America, să fie însoţit de un învăţător şi de un pastor. Coloniştii din coloniile centrale au adus cu ei o concepţie despre copil foarte diferită de cea a puritanilor din nord. Influenţa lor calvină mai moderată şi mentalitatea lor mai puţin separatistă au dat naştere unei concepţii mai îngăduitoare faţă de copil, după care el urma să fie tratat ca o persoană cu drepturi individuale. Se aştepta ca un copil să fie exact ceea ce este - un copil şi nu un adult. Se poate vedea cu uşurinţă cum a afectat

această concepţie educaţia progresistă a secolului al XX-lea, cu puternicul ei accent pus pe libertatea copilului, pe diferenţele individuale şi pe demnitatea persoanei copilului. Astfel această concepţie sugera că: „S-ar putea realiza o comportare religioasă mai reală prin metode care să se bazeze pe dragoste mai degrabă decât pe teamă, pe gingăşie şi sensibilitate mai degrabă decât pe disciplină severă, pe îngăduinţă şi înţelegere pentru slăbiciunile copilăreşti mai degrabă decât pe autoritate răzbunătoare şi pedeapsă şi pe învăţarea pe baza unor motivaţii pozitive de interes într-o gamă mai largă de activităţi' mai degrabă decât pe memorarea mecanică de cuvinte".[3]

Concepţia quakerilor a accentuat acesta mişcare, depărtându-se de filozofia puritană despre educaţie. William Penn, în lucrarea sa *Reflexions*

and Maxims, scotea în evidenţă înclinaţia naturală a copiilor pentru „învăţarea prin descoperire" prin cercetarea naturii mai degrabă decât prin învăţarea mecanică. în consecinţă, quakerii au căutat să dezvolte o abordare a educaţiei care să fie mai degrabă plăcută şi interesantă pentru elev şi nu o muncă grea şi plină de teamă.

Anglicanii care s-au stabilit în coloniile centrale şi de,sud aveau o concepţie mult mai generoasă despre copil. O organizaţie religioasă importantă care a asigurat şcoli pentru cei săraci şi neprivilegiaţi a fost o ramură misionară a Bisericii Anglicane numită „Society for the Propagation of Gospel in Foreign Parts", SPGFP

(Societatea pentru răspândirea Evangheliei în ţările străine). SPGFP, organizată în 1701 de către Reverendul Thomas Bray, a avut probabil cea mai mare influenţă dintre toate organizaţiile în crearea de şcoli, scopul ei fiind creşterea numărului de pastori ai Bisericii Anglicane şi înfiinţarea unei episcopii anglicane în America. învăţătorilor li s-a cerut să fie amabili şi rezonabili şi să nu fie răzbunători. Nu trebuia folosită pedeapsa pentru întărirea autorităţii învăţătorului. Şi Samuel Johnson, pastor anglican influent şi primul preşedinte la King's College (devenit ulterior Columbia University), a demonstrat un ton mult mai uman în catehismele pe care le-a scris.
înVăţământul în coloniile centrale nu numai că a avut o natură parohială, dar el a avut şi tendinţa de a fi foarte practic. William Penn a fost ui> oponent îndârjit al filozofiei clasice a educaţiei. El considera că, pe lângă cunoştinţele academice, toţi copiii ar trebui învăţaţi şi o meserie utilă şi că copiii trebuie să fie activ implicaţi în studierea lumii fizice din jurul lor. în *Refkctions and Maxims* el afirmă: „Noi le încărcăm memoria prea repede... ne trudim din greu să-i facem savanţi dar nu oameni".[4] Ideile lui Comenius au avut un puternic impact asupra concepţiilor sale. Penn a pus accentul pe matematicile aplicate (navigaţia, construcţia de nave, etc.) şi pe agricultură, ca fiind două domenii de studiu şi de muncă importante pentru copii în procesul educativ. Este interesant că Penn a încercat să facă mari presiuni pentru un învăţământ public controlat de stat în sensul liber al cuvântului, cu ceea ce el credea că ar fi un plan

de învăţământ „folositor şi practic".
Situaţia politică, socială şi religioasă din coloniile centrale a dat naştere la o serie de modele educative care se deosebeau între ele. Şcolile se deosebeau mult ca stil, deoarece diversele baze filozofice şi religioase au făcut ca aceste colonii să fie alcătuite dintr-o largă circumscripţie socioetnică. Multe şcoli erau foarte asemănătoare cu cele din Noua Anglie, în termenii programei de învăţământ şi a metodologiei, deşi aici exista mai puţin control din partea statului. Cu toate acestea, au existat realizări în domeniul educaţiei care sunt unice modelului coloniilor

Centrale.

ACADEMIILE

|n timp ce în Noua Anglie şcolile se concentrau asupra importanţei educaţiei clasice, metoda coloniilor centrale a fost cu precădere profesională. Ucenicia s-a răspândit foarte mult în acesta zonă o dată cu legile englezeşti din 1562 şi 1601 pentru ajutorarea săracilor, legi care cereau înfiinţarea de „şcoli de muncă" şi pregătirea într-o meserie. (Pentru a face faţă acestei nevoi s-au organizat un număr de academii între sfârşitul anilor 1600 şi începutul anilor 1700. Popularitatea lor nu a îltins cota maximă până pe la începutul anilor 1800, dar impulsul mişcării a izvorât din perioada colonială şi din „noţiunea de şcoală privată engleză" care să umple golul lăsat între ea şi şcoala de gramatică latină.
Academiile au fost înfiinţate ca şcoli secundare terminale, concentrate ţn principal pe pregătirea elevilor

pentru o anumită meserie. Existau arsuri de limbă şi literatură clasică şi de matematică după modelul şcolilor de gramatică latină, dar ele erau echilibrate prin cursuri de gramatică engleză, aritmetică, citire, scriere, contabilitate, comerţ, mecanică şi altele. Şcolile erau împărţite în secţii pentru a combina valorile învăţământului clasic al şcolii de gramatică latină cu învăţământul pragmatic ţlin şcoala engleză. S-au deschis academii pentru fete, asigurându-îe o ocazie unică, pe care majoritatea şcolilor de gramatică latină nu şi-o puteau permite, deoarece ele acceptau să înscrie în aceste şcoli numai feăieţi. Copiii puteau să locuiască la academie contra unei anumite sume $e bani, fapt care a făcut ca academiile să fie primele „şcoli cu internat" din America.
Pregătirea religioasă în academie cuprindea studiul şi memorarea Ştibliei, ca parte a programelor şcolare ale multor şcoli, iar copiii trebuia să participe la serviciile bisericii în fiecare duminică, limba principală era pngleza şi nu latina, datorită scopului şcolii de a da o pregătire directă. pentru viaţă şi pentru o meserie. Astfel, academia *a,* slujit la, lărgirea «copului învăţământului secundar, ocupându-se de artă, ştiinţe, muzică, îjjmbi modeme şi discipline aplicate.
Nu e de mirare că unul dintre gânditorii fecunzi ai învăţământului pragmatic a fost Benjamin Franklin. Franklin a fost un eminent autodidact, care s-a preocupat intens de structura comunităţii şi de rolul învăţământului în mobilitatea socială din cadrul comunităţii. „Practica academică, religia şi structurile

sociale statale - acestea erau forţele cu care s-a luptat el când a încercat să conceapă şcoli care să fie instrumente eficiente pentru ftistruirea unui «popor care se ridică»... Cu o nepăsare aparentă, Franklin a dat la o parte două principii tradiţionale călăuzitoare ale educaţiei:

practica academică şi tradiţia religioasă, deşi ştia că făcând astfel el îşi atrage răzbunare".[5]

Cu toate că Franklin a fost un autodidact, el era circumspect faţă de o astfel de metodă pentru masele largi ale populaţiei, datorită naturii ei ineficiente şi sporadice. în consecinţă, el credea într-o formă de învăţământ organizat. Franklin a afirmat că şcoala trebuie să fie „încântătoare, plăcută, distractivă şi, mai presus de toate, «folositoare»".[6] Pragmatismul său nu era simplist ci plănuit cu grijă şi cu atenţie pentru a-1 conduce pe copil prin etapele progresive ale învăţării. în 1749 Franklin a făcut 6 încercare motivată de a întemeia o academie care să pună în practică idealurile sale educative, cum scria în *Proposah Relating to the Educatton of Youth in Pennsylvania* (Propuneri cu privire la educaţia tineretului din Pennsylvania), care la scurt timp a avut drept urmare fondarea Academiei din Philadelphia.

în *Proposah* şi în opera sa din 1751: *Ideas of the English School,* Frankliri a ajuns la concluzia că: „Instruiţi astfel, tinerii vor ieşi din şcoală pregătiţi pentru învăţarea oricărei meserii, vocaţii sau profesii".[7]

Şi el a fost influenţat de scrierile şi gândirea lui John

Locke. El a propus studierea aproximativ a douăzeci de discipline de învăţământ, trei dintre ele având o importanţă majoră: engleza, matematica şi istoria. însă, în concepţia lui Franklin istoria ocupă un loc central şi toate celelalte discipline emană din ea. Deprinderea de a scrie corect este importantă ca un mijloc de exprimare în termeni clari a ceea ce se învaţă. Retorica şi logica trebuie introduse pe măsură ce copiii ajung la vârsta la care încep să se confrunte cu problemele morale ale binelui şi răului. Ştiinţele şi educaţia fizică sunt, de; asemenea, importante în propunerea lui Franklin.
Deşi în alte şcoli religia juca un rol central, Franklin considera că ea nu trebuie să fie scopul determinant al şcolii. Desigur că înclinaţiile sale deiste sunt vizibile aici. El considera că religia este importantă în viaţa publică şi utilă pentru indivizi, dar obiectivul şcolii trebuie să se îndrepte către ceea ce el considera comportarea morală şi care să nu aibă neapărat izvorul în nici un ideal teologic sau doctrinal. El nu credea nici că copilul este inerent păcătos nici că el este inerent bun - ci că el este pur şi simplu impresionabil[8]. în consecinţă, era responsabilitatea dascălului să imprime pe „tabula rasa" a copilului cunoştinţe utile şi obiceiuri morale bune. Franklin considera că academia ar trebui, de asemenea, să fie accesibilă copiilor săraci, care niciodată nu-şi puteau permite luxul de a frecventa şcoala de gramatică latină şi el a dezvoltat un plan de ajutor reciproc printr-o organizaţie pe care a înfiinţat-o numită Junto".
Specialistul în istoria educaţiei, David Tyack, spune

despre Franklin: „Nota sa dominantă persistentă a utilităţii, pledoaria sa pentru limba

engleză în defavoarea limbilor clasice, accentul pus de el pe istorie şi pe ştiinţă - toate acestea izvorăsc clar din propria sa experienţă... Neinhibat de o religie dogmatică, nealterat de un învăţământ formal, ajutat de oportunităţi sociale şi economice, el a fost liber să experimenteze, să se pună pe sine şi lumea sa la probă prin intelect, hărnicie şi umor."[9]

Treptat, academiile au început să-şi piardă importanţa o dată cu dezvoltarea învăţământului public în secolul al XK-lea. Ele au început să capete un aspect tot mai clasic şi astfel şi-au pierdut scopul lor educativ unic. Cu toate acestea, noi vedem în academie rădăcinile incipiente ale învăţământului practic englez de astăzi, care este o parte integrantă atât de importantă a sistemului şcolilor secundare publice americane.

ŞCOLILE DE GRAMATICĂ LATINĂ

Şcoli secundare de genul şcolilor de gramatică latină nu existau numai în Noua Anglie. New York, Pennsylvania, New Jersey şi Maryland, toate aveau şcoli de gramatică latină pentru a-i pregăti pe elevi pentru colegiu. New Jersey avea o înfloritoare şcoală de gramatică latină încă din 1659 şi era ceva obişnuit ca guvernele coloniilor precum şi grupurile confesionale să le dea ajutor financiar. De exemplu, în Maryland taxele pe vânzările de mărfuri erau folosite pentru susţinerea şcolilor de gramatică latină.

Programa şcolară a şcolilor de gramatică latină din coloniile centrale nu era întru totul diferită de cea a şcolilor din Noua Anglie. Scrisul şi cititul în limbile şi literaturile clasice alcătuiau esenţa studiului, cu o introducere în cercetările filozofice intelectuale. Dascălii din şcolile de gramatică latină din coloniile centrale erau adesea oameni care începuseră o pregătire teologică dar nu şi-au terminat colegiul dintr-un motiv sau altul. Pe de altă parte, Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts (anglicană), a stabilit standarde înalte pentru dascălii lor pentru a fi în acord cu normele Bisericii Anglicane.[10]

ŞCOLILE CONFESIONALE

Modelul educativ predominant în coloniile centrale a fost învăţământul parohial iniţiat de diferite grupări religioase. Şcolile confesionale au fost înfiinţate de către biserici în efortul de a păstra unitatea confesiunii lor şi bazele convingerilor lor doctrinaîe. Deşi Pennsylvania a făcut serioase încercări de a organiza şcoli finanţate de stat, şcolile confesionale erau pe departe cele mai comune.

Quakerii au înfiinţat şcoli în Philadelphia şi în Pennsylvania de est, o activitate înlesnită de legislaţia care permitea bisericilor să posede o proprietate în scopul educării tinerilor. Pastorii quakeri erau în general învăţători, trebuind astfel să-şi împartă timpul între activitatea de învăţător, predicator şi pastor. Şi alte grupuri, care s-au stabilit în Pennsylvania, au

început să înfiinţeze şcoli proprii. Printre aceştia se numărau luteranii, reformaţii germani, menoniţii, moravienii şi prezbiterienii scoţiano-ir-landezi. Christopher Dock, bine cunoscutul educator moravian, a înfiinţat în 1759 Nazareth Hali School şi a scris mult despre educaţie. Metodele folosite de el, ca blândeţea şi dragostea, care au slujit ca forţă a motivaţiei sale, semănau cu cele ale lui Pestalozzi.
SPGFP a depus probabil cel mai organizat şi cel mai mare efort pentru înfiinţarea de şcoli în coloniile centrale şi sudice. Majoritatea dintre ele au fost şcoli elementare concepute pentru a-i învăţa pe copiii săraci şi lipsiţi de privilegii, noţiunile de bază ale citirii, scrierii, aritmeticii şi doctrina biblică.
Biserica reformată olandeză, care era predominantă în New York unde se stabiliseră cei mai mulţi olandezi, a înfiinţat câte o şcoală aproape pe lângă fiecare din bisericile ei. Deşi Compania olandeză a Indiilor de Vest a deschis şcoli cam în nouă sate, olandezii au simţit nevoia să aibă propriile lor şcoli confesionale. Ei au pus un puternic accent pe educaţia în familia creştină prin studierea catehismului sub îndrumarea părinţilor. Numai creştinii ca doctrine corecte erau admişi să predea în şcoli, ei fiind aleşi cu grijă şi repartizaţi de către Biserică.

ŞCOLILE PARTICULARE

Pe lângă şcolile controlate de guvern şi multele şcoli confesionale înfiinţate de biserici şi grupări religioase, mai existau o serie de şcoli particulare menite să asigure pregătirea în domeniile care adeseori nu se ofereau în

alte şcoli. în aceste şcoli predau instructori care considerau că îşi pot oferi mai bine cunoştinţele pe care le stăpâneau contra unui anumit onorariu. Metoda lor semăna cu cea folosită de un profesor de muzică ce predă lecţii la el acasă sau la şcoală ca instructor independent. Procedând astfel se puteau câştiga mai mulţi bani, iar profesorii se puteau specializa în domeniul specialităţii lor principale.
Şcolile unor doamne din coloniile centrale erau şcoli particulare în care profesoara îşi folosea locuinţa drept sală de clasă, pentru a-i învăţa pe copiii din vecini să citască, să scrie şi să socotescă. Unele familii bogate din coloniile centrale îşi angajau profesori particulari, care să-i înveţe pe copiii lor anumite discipline strict în particular, contra anumitor onorarii speciale. însă mulţi profesori au înfiinţat şcoli proprii în care elevii veneau pentru a se specializa în domenii ca tehnica construcţiilor de maşini, matematică, navigaţie, pregătire clasică în latină şi greacă, cadastru, contabilitate şi altele.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR

Coloniile centrale erau, de asemenea, preocupate de învăţământul

superior, aşa cum erau şi vecinii lor din Noua Anglie, Diversitatea culturală şi religioasă a dat naştere la şcoli înfiinţate pe diferite interese religioase confesionale. încă o dată, scopul principal al acestor şcoli era cu totul creştin, concentrându-se pe pregătirea tinerilor pentru slujba de pastor sau de învăţător. Ele aşteptau atât din

partea dascălilor precum şi din partea elevilor o înţelegere plină de devotament a naturii credinţei lor. Colegiile puneau, de asemenea, mare preţ pe evlavia personală printr-o viaţă de rugăciune ordonată.
Planurile de învăţământ ale colegiilor din coloniile centrale erau asemănătoare cu cele ale şcolilor din Noua Anglie. Pe lângă o educaţie riguroasă în Biblie şi teologie, se mai preda istoria, literatura şi filozofia, pentru a da viitorilor pastori şi învăţători cea mai vastă educaţie posibilă şi pentru păstrarea învăţăturii biblice adevărate şi a unei gândiri intelectuale critice.
Kings College înfiinţat în 1754 (devenit mai târziu Universitatea Columbia) a fost probabil colegiul cel mai renumit şi cel mai bine dezvoltat din coloniile centrale. El a fost înfiinţat în New York de Biserica Anglicană în plină controversă dintre anglicani, reformaţii olandezi şi prezbiterieni. Samuel Johnson, un fost calvinist care a devenit pastor anglican, a fost primul preşedinte al şcolii. El a afirmat deschis şi cu atenţie că scopul şcolii nu era de a-i învăţa pe tineri doar punctul de vedere al unei confesiuni, ci de a da copiilor o educaţie creştină în acele domenii ale doctrinei cu care toate confesiunile protestante să poată fi de acord. Scopul şcolii, declarat de Johnson, vrea să spună: „Lucrul principal care se urmăreşte în acest colegiu este de a-i învăţa pe copii să îl'cunoască pe Dumnezeu în Isus Cristos, să îl iubească şi să îl slujească cu o viaţă plină de seriozitate, evlavie şi sfinţenie, din toată inima şi cu toată voinţa".[11]
Şi alte şcoli au urmat modelul celor din coloniile centrale. Colegiul din New Jersey (redenumit Princeton

în 1748) a fost înfiinţat de către prezbiterieni în 1746 ca o reacţie la ceea ce ei considerau că era nevoia de o şcoală proprie. Queens College (redenumit Rutgers în 1774) a fost întemeiat în 1766 la cererea unui grup de pastori şi prezbiteri ai Bisericii Reformate Olandeze cu scopul de a-i „învăţa pe tineri limbile clasice, artele liberale şi utile şi ştiinţele şi în special teologia, pregătindu-i pentru munca de pastori şi pentru alte lucrări".[12]

[1] Deşi cele mai multe colegii din colonii erau mici, deseori lipsite de mijloace financiare şi insuficient dotate, ele au avut un rol esenţial în crearea de curente educative şi în modelarea învăţământului creştin american.

învăţământul în coloniile din sud

Modelele educative clin coloniile din sud s-au desprins categoric din modelele socio-politice şi economice formate în perioada de început a colonizării, începând cu prima colonie Jamestown, Virginia, în î607. Trebuie să ne amintim că mai ales aşezările din coloniile din sud şi îrl special din Virginia au avut la bază interesele expansiunii economice şi ale mercantilismului. Pretutindeni în sud au apărut întinse plantaţii de tutun atunci când casa regală a donat terenuri celor înstăriţi. Cei mai mulţi dintre aceşti proprietari erau oameni care primiseră în Anglia o educaţie; aleasă, daf nu vedeau nevoia unul 'învăţământ general pentru marea masă a oamenilbf mai puţin înstăriţi. în consecinţă, aceştia au

adus cu ei în colonii sistemul claselor sociale, care făcea parte din moşâtenirea feudală europeană. Diferenţele de clasă erau foarte pronunţate. Bogaţii proprietari de plantaţii şi negustorii se bucurau de viaţa culturală, având mult timp liber pentnJ jocurile de noroc, dans, poezie, societăţi literare şi colecţionare de cărţi.' însă, la polul opus, existau puţine ocazii pentru ca sclavii, oamenii liberi săraci şi servitorii să se poată dezvolta din punct de vedere cultural şi intelectual. Ei erau total dependenţi de puternica clasă superioară îrl privinţa angajării, a sprijinului financiar şi a educaţiei. Provincialismul european, care nu asigura un învăţământ formal pentru cei săraci, era îrl sud o concepţie aproape predominantă, împotriva căreia s~au dat luptfe şi bătălii câştigate mai târziu prin anii 1600. Statul a luat puţine iniţiativa» lăsând ajutorarea săracilor în seama eforturilor filantropice, cum erau cele ale societăţii anglicane SPGFP. în sud, controlul statului se limita, de fapt, la şcolile de ucenici şi la învăţământul pentru săraci, orfani şi copiii nelegitimi.
Biserica Anglicană a fost forţa, religioasă care a stat la baza dezvoltării coloniilor şi a învăţământului din sud. Mulţi anglicanii, căutând toleranţi religioasă într-o zonă în care Biserica Angliei era biserică de stat, s-aU mutat din Noua Anglie în sud, din cauza intoleranţei puritane. Existau îrl sud o serie de secte religioase mai mici, însă impactul lor asupri educaţiei a avut o semnificaţie minoră.
Chiar şi încercările făcute de anglicanii din sud pentru un învăţământ parohial au fost relativ mici. Cu toate că

ei au înfiinţat şcoli particulare proprii, *îtA* care preda preotul paroh, doar nouă sau zece şcoli au fo* înfiinţate Ift Virginia de către Biserica Anglicană de-a lungul întregii perioade coloniale iar din totalul de nouăzeci de biserici, doar şapte aveau o şcoală proprie. Copiii săraci beneficiau de învăţământ gratuit, issuf unele din. şcoli au admis şi fete. Devine astfel evident că, în sud, sarcina responsabilităţii educative era considerată ca fiind personală şi era lăsată

în grija fiecărui părinte. Din acest motiv, în sud modelele educative au fost diverse şi au avut un succes moderat.

SISTEMUL TUTORIAL

Cea mai obişnuită metodă de educaţie în sudul cel bogat era aceea prin care proprietarii plantaţiilor şi negustorii angajau tutori particulari pentru copiii lor. Planul de studii oferit de majoritatea tutorilor particulari era cu precădere clasic, după ce aceştia predau noţiunile de bază ale cititului şi scrisului. Predarea gramaticii şi a literaturii latine şi greceşti era deseori o pregătire suficientă pentru a-i califica pe tineri pentru învăţământul superior de la Oxford sau Cambridge din patria mamă. *Gramatica* lui Lily era predată pentru a-i pregăti pe băieţi să intre în şcolile particulare din Anglia. Pe lângă disciplinele clasice, atât băieţilor cât şi fetelor le erau predate discipline practice ca: matematica aplicată, cadastru şi anumite meserii.

ALTE MODELE DE ŞCOLI

în coloniile din sud s-au înfiinţat o serie de alte tipuri de şcoli. Se puteau întâlni şcoli ale unor doamne în toate coloniile şi ele erau o parte integrantă a învăţământului din sud. Femeile care îi învăţau pe copii în propriile lor case, foloseau Hornbook (Abecedarul), dar ele erau limitate datorită insuficientei lor pregătiri educative.
S-au deschis câteva „şcoli de caritate", majoritatea fiind înfiinţate de SPGFP. Ele asigurau manuale, profesori, precum şi fondurile necesare pentru a înfiinţa şcoli, mai ales în coloniile din centrul şi sudul Americii. SPGFP a jucat un rol important în asigurarea condiţiilor favorabile de studiu şi pentru cei dezavantajaţi din punct de vedere economic.
în fine, şcolile de ucenici au fost probabil mai răspândite în sud (mai ales în Virginia) decât în oricare din celelalte colonii. în relaţiile de muncă şi învăţare, ucenicii erau învăţaţi să citească, să scrie şi să facă socoteli matematice simple. Se mai cerea ca meşterul să dea ucenicilor lui o oarecare formă de educaţie religioasă sau morală pentru ca ei să devină cetăţeni model şi parte productivă a societăţii. Mulţi meşteri creştini şi-au dat toată silinţa să vadă că ucenicii lor învaţă Scriptura şi că Isus Cristos şi Evanghelia le sunt prezentate în mod direct. în Virginia s-au emis o mulţime de legi în vederea protejării copiilor pentru a nu deveni „slugile" proprietarilor şi în vederea asigurării unui tratament şi a unei educaţii corespunzătoare a copiilor. Aceasta   îşi are originea în concepţia anglicană despre lume, în care omul este prezentat într-o lumină mult mai pozitivă cu potenţial de creştere, învăţare şi de

a face fapte bune. După aproximativ cinci ani de ucenicie, cei mai mulţi copii începeau să lucreze în meseria pentru care au fost pregătiţi. Doar puţini

continuau după aceea să-şi completeze studiile.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR

încă de la început s-au făcut multe încercări pentru a înfiinţa instituţii de învăţământ superior în Virginia şi în tot sudul. Majoritatea au fost sortite eşecului, din cauza lipsei de fonduri şi de sprijin. în 1693, Biserica Anglicană a înfiinţat colegiul William and Mary, primul colegiu din sud, după ce acesta fusese iniţial organizat ca şcoală de gramatică latină. Este unul dintre puţinele colegii coloniale care şi-a păstrat şi astăzi acelaşi nume (alături de Harvard, Yale şi Dartmouth). Comunitatea din Virginia a solicitat înfiinţarea unui colegiu declarând: „Deoarece nevoia de pastori dăruiţi şi credincioşi acestei ţări ne păgubeşte de multele binecuvântări şi îndurări care însoţesc întotdeauna slujirea lui Dumnezeu... Se hotărăşte ca pentru propăşirea învăţăturii, pentru creşterea tineretului, împlinirea nevoii de pastori şi propăşirea evlaviei, să se ia sau să se cumpere un loc pentru un colegiu sau o şcoală liberă".[13] Când s-a deschis oficial în 1693, pe bazele puse de James Blair, şcoala a fost organizată în patru secţii cuprinzând: teologie, filozofie, limbi clasice şi secţia pentru a-i învăţa pe copiii indieni scrisul, cititul şi socotitul.

Faptul că pentru a susţine munca educativă, în loc să se

bazeze pe ajutorul dat de părinţi şi pe colectele bisericii, Wiliam and Mary a primit mai degrabă un mare ajutor public, a făcut ca această şcoală să fie unică printre colegiile confesionale. Acest model şi plan de învăţământ s-a menţinut până după Războiul de independenţă, când gândirea iluministă a început să pătrundă în conştiinţa americană. La sfârşitul anilor 1700, Thomas Jefferson a venit cu propuneri, ferme pentru 'William and Mary care schimbau radical programa şi obiectivul şcolii. El considera că trebuia să se adauge mai multe cursuri seculare printre care: etica, artele frumoase, dreptul, istoria, matematica, medicina, filozofia, limbile clasice şi limbile moderne. Propunerea lui a fost respinsă, foarte probabil datorită faptului că bordul anglican al şcolii se temea de secularismuî şi umanismul care produceau o schimbare prea rapidă. Ca şi alte colegii, William and Mary pregătea pastori şi dascăli creştini.
învăţământul în coloniile din sud a fost mult limitat datorită lipsei de sprijin şi de interes public. Ideea predominantă că educaţia copilului este o problemă personală a părinţilor nu a făcut nimic pentru a trezi reacţia publică faţă de învăţământ. Ea a dus doar la un învăţământ cu profesori particulari, la o superioritate aristocratică şi la adâncirea deosebirilor dintre clasele sociale. De asemenea, populaţia rară din oraşele împrăştiate pe o mare suprafaţă şi masa mare de locuitori care trăiau în mediul rural au continuat să oprească expansiunea şcolilor publice. în consecinţă, nu s-au înfiinţat aproape deloc şcoli de gramatică latină sau

academii. în

fiiie, concepţia celor din sud despre natura omului şi despre roiul educaţiei în mântuire era diferită de concepţia celor din. Noua Anglie. Cei din sud nu dădeau prea mare importanţă educaţiei şi astfel învăţământul nu era considerat de către ei ca o îndatorire creştină, aşa cum era considerat de către puritani.

Expansiunea spre vest şi secularizarea

încă de la înfiinţarea coloniilor din America, învăţământul era completamente creştin. Şcolile elementare erau centre de învăţare a cititului şi scrisului pantru ca elevii să poată citi Scriptura. învăţământul secundar se preocupa de învăţarea de cunoştinţe practice şi de studierea disciplinelor clasice, pentru a-i pregăti pe tineri pentru colegiu şi pentru slujba de pastor. Obiectivul colegiilor din colonii ar putea fi cel mai bine rezumat în motoul de la Harvard: „Pentru Cristos şi Biserică", pentru că ele căutau să-i pregătească pe tineri pentru lucrarea creştină şi cunoaşterea lui Dumnezeu prin studiu biblic şi rugăciune.
Biblia şi catehismele diferitelor biserici au fost probabil cele mai studiate programe din colonii. Şcolile erau considerate ca braţe ale Bisericii pentru educarea creştină a tinerilor ei, fie că era vorba de şcolile publice şi şcolile de gramatică latină din Noua Anglie, fie de şcolile particulare de pe lângă bisericile din coloniile centrale, fie de învăţământul particular din sud.
Luteranii foloseau *Micul catehism* al lui Luther, iar anglicanii foloseau un catehism completat cu Cartea de

rugăciune oficială a Bisericii. Copiii repetau catehismele şi îi se cerea să memoreze largi porţiuni de importanţă doctrinală majoră.
Manualele din colonii, cum era *New England Primer*, conţineau fragmente *din* Scriptură precum şi catehismul, aşa că aceste cărţi erau folosite pentru a-i învăţa pe copii să citească. Evident că în acea vreme nu existau şcoli duminicale, aşa că marea responsabilitate de transmitere a doctrinei creştine şi de creştere spirituală revenea şcolilor precum şi familiilor. Se spera că o astfej de educaţie, îmbinată cu o atmosferă familială creştină, va sluji la cultivarea evlaviei în copii.

EXPANSIUNEA SPRE VEST

începând cu marea afluenţă de colonişti europeni din 1700, coloniile au crescut ca populaţie şi ca putere politică. Expansiunea înspre vest era inevitabilă. Lărgirea frontierelor era stimulată de dezvoltarea agricolă şi de nevoia de pământ care decurgea din aceasta.. Negustorii doreau să scoată cât mai mulţi bani din resursele naturale ale ţârii. Aceasta i-a determinat pe aventurieri să se deplaseze înspre vest, către zonele necunoscute ale frontierelor, în toate coloniile. Nevoia de a deţine mari

suprafeţe pe plantaţiile de bumbac a servit la înaintarea expansiunii mai ales în sud. în. aceste zone au început să apară mici oraşe, ceea ce a făcut ca tot mai mulţi oameni să-şi extindă afacerile sau sâ înceapă altele.
Această expansiune către vest a adus cu ea un nou

model de şcoala
care să facă faţă nevoilor unei populaţii în creştere,
răspândită pe o mare.
suprafaţă. Era necesară construirea de şcoli. în aceste
zone soi cu
populaţie dispersată, zone care au devenit apoi districte
şcolare. Se
puteau înfiinţa şcoli pe terenurile din oricare zonă,
pentru a face faţă
nevoilor specifice ale oamenilor. Ar fi fost foarte dificil,
dacă nu imposibil,,
pentru copiii coloniştilor de la frontieră să frecventeze
şcolile din oraşele
centrale şi din marile oraşe din partea de răsărit a ţării.
în consecinţă»
distribuirea şcolilor pe districte sau regiuni a fost
salutată din toată inima
de aceşti colonişti,
''''
Lecţiile erau predate de dascăli itineranţi, care se puteau
deplasa de 1*
o regiune la alta, care stăteau într-un loc suficient timp
ca. să acopere o
parte importantă din programa şcolară şi să se reîntoarcă
după o vreme
pentru a continua de unde au rămas. In general,
învăţământul avea d
orientare mai pragmatică, de vreme ce fermierii şi
comercianţii nu prea
vedeau pentru fiii lor nevoia învăţământului clasic din

şcoala de gramatica
latină. Pe ei îi interesa mai mult cititul, scrisul, socotitul
şi alte discipline'
utile pentru, viaţa şi existenţa de la frontieră. Şcolile
districtuale sau!
regionale continuau să fie controlate de către oraşul
central, cartS
supraveghea programa şcolară şi profesorii. Abia către
sfârşitul anilor
1700, districtelor individuale li s-a acordat o
independenţă deplină prin
legiferări date de stat.
După ce Războiul de independenţă a asigurat independenţa coloniilor, guvernul federal nou constituit a făcut un pas important înspre acordarea responsabilităţii educaţiei fiecărui stat în parte. La scurt, timp după. aceea» toate statele înfiinţate şi-au alcătuit constituţii proprii, fiecare luând măsuri ferme pentru învăţământul public ai tuturor cetăţenilor. Guvernele statelor căutau sâ lucreze cu bisericile şi grupările reEgioase care eraţi deja implicate în şcolile existente, însă, controlul şi autoritatea lor se
făcea tot mai simţită.
învăţământul antebelic (din anii de dinaintea Războiului civil) *A* progresat cu mare vigoare datorită noului spirit de libertate şi imitata naţională. Oameni ca George Washington, John Adams şi Thomas Jefferson erau adepţi înflăcăraţi ai excelenţei în învăţământul public^ Washington a făcut mari presiuni pentru o ^universitate naţională" şi chiar a lăsat prin testament cincizeci de

procente din compania PotoitiaC pe care o deţinea, „pentru înzestrarea Unei universităţi în t'Mstricuil Columbia".

Thomas Jefferson a fost probabil cea mai puternică voce care a susţinut învăţământul public şi, la începutul secolului al XLX-lea, el a făcut propuneri ferme pentru un sistem de şcoli publice în Virginia (care până la urmă nu a avut succes). La scurt timp după război, Jefferson scria: „Mă gândesc la răspândirea luminii şi a învăţăturii ca la mijloacele pe care să ne bizuim cel mai mult pentru îmbunătăţirea stării de lucruri, cultivarea virtuţii şi propăşirea spre fericirea omului. Un sistem de învăţământ general, care să fie la îndemâna oricărui cetăţean, de la cel mai bogat până la cel mai sărac, a fost prima mea preocupare în viaţa publică şi va fi şi ultima în care vreau să mă implic".[1]* Vom analiza mai atent filozofia lui în capitolul următor.

SECULARIZAREA

Saturarea învăţământului cu învăţătura creştină de la începutul perioadei coloniale a început curând să scadă făcând loc gândirii seculare care izvora din glasul tot mai puternic al Iluminismului. Iniţial, concepţia colonială a acceptat unitatea dintre Biserică şi stat ca urmare a gândirii reformiste, deşi existau grupuri sectare mai mici, cum erau anabaptiştii, care susţineau separarea Bisericii de către stat. Astfel, guvernele coloniilor au decis să dea un puternic sprijin bisericilor şi şcolilor acestora, tot aşa cum bisericile dădeau statului

un puternic sprijin în emiterea legilor privitoare la educaţia copiilor. Această relaţie reciprocă a dat învăţământului colonial un puternic accent creştin. Partea Iluminismului care a început să schimbe învăţământul american a fost raţionalismul lui Descartes şi accentul care decurgea din el pe importanţa raţiunii umane în cunoaştere (scientism). John Locke a scos în evidenţă importanţa cunoaşterii prin ideile care se nasc din percepţia simţurilor („tabuîa rasa"). Locke a dezvoltat empirismul materialist al lui Francis Bacon, care considera că ideile nu sunt înnăscute ci că ele se formează prin observarea naturii, colectarea de date şi presupuneri generale prin metoda ştiinţifică. Noţiunea lui Lock a fost numită ulterior „realism senzorial". Astfel, în epistemologie a avut loc o alunecare enormă de la credinţă spre empirismul lui Locke şi raţionalismul iui Descartes. Omul urma aşadar să fie studiat aşa cum se studiază natura şi deci el se poate explica prin legile naturale. Un raţionalism, care susţinea că omul este bun din naştere şi că se îndreaptă permanent spre bunătatea supremă, a generat noi concepţii despre natură şi despre om. Rousseau şi alţi umanişti francezi mai ales, au emis această idee naturalistă. Societatea umană putea fi. atunci cel mai bine condusă de o astfel de filozofie care căuta să scoată în evidenţă faptul că omu! este deja bun. Creştinismul, care îşi are rădăcinile epistemologice în credinţă, a început să fie ridiculizat datorită

„violării de către el a legii naturale". Cu timpul,

scientismul din noţiunile biologice evoluţioniste ale lui Charles Darwin şi ale darwinistului social Herbert Spencer a devenit proeminent.
Treptat, o dată cu imigrarea în America spre sfârşitul anilor 1600, în colonii au fost semănate seminţele gândirii iluministe europene. Raţionalismul şi umanismul, cu accentul pus pe individualism, pe drepturile umane şi pe încrederea în sine, au început treptat să slăbească controlul Bisericii asupra învăţământului. Este suficient să te uiţi la aceste noţiuni, care sunt atât de clar exprimate în Declaraţia de Independenţă, pentru a vedea cât de mult a fost şi este America afectată de Iluminism. Conducători revoluţionari ca Washington, Madison şi Jefferson au fost puternic influenţaţi de John Locke, a cărui popularitate s-a răspândit în toate coloniile. Locke susţinea cu convingere separarea dintre Biserică şi stat. în consecinţă, chiar legile cuprinse în Constituţie au început să pună temelia educaţiei seculare. Primul Amendament, care nu-i permitea guvernului să facă religie de stat din nici o religie, a început o nouă epocă a separării dintre Biserică şi stat. Dată fiind autoritatea statului asupra educaţiei, a devenit evident că o mai mică accentuare a învăţăturii creştine în şcoli era inevitabilă. Aşa cum au subliniat mulţi, intenţia celor care au scris Constituţia nu era să scoată religia din viaţa naţiunii ci să dea libertate tuturor religiilor. Totuşi, pentru a mulţumi pe toată lumea, şi pentru a nu afecta credinţa religioasă a nici unui cetăţean, singura direcţie posibilă era secularizarea completă a învăţământului.

Din nefericire, noţiunea de separare dintre Biserică şi stat a fost interpretată foarte greşit. Intenţia Constituţiei nu era de a înfiinţa un învăţământ nereligios sau ateu, ci pur şi simplu de a asigura libertate religioasă şi de a opri ca anumite credinţe religioase să fie impuse oamenilor prin legi guvernamentale. La sfârşitul lui 1700 şi începutul lui 1800 au existat puternice controverse cu privire la ce ar trebui sau ce nu ar trebui să se predea în şcoli. Diferite confesiuni religioase au avut dispute asupra normelor, ceea ce a cauzai o şi mai puternică eliminare a învăţăturii creştine din învăţământul public. în fine, accentul pus de Iluminism pe raţiune, pe ştiinţă şi pe umanism au îndreptat obiectivul educaţiei spre o perspectivă nebiblică în predarea istoriei, a ştiinţei şi a artelor. Această schimbare a adus cu timpul legile prezente care interzic în şcolile publice orice educaţie religioasă, citirea Bibliei şi rugăciunea. Nu e de mirare ca mişcarea şcolilor duminicale s-a răspândit atât de repede în toată America în anii 1800 pentru a umple golul creat de o societate în rapidă secularizare.

16 Comanda nr. 40449

Note

1. John D. Puîîiam, *Histoty ofEducatiou in America* (Columbus, Ohio: Merrill, 1968), pag. 18-19.
2. Citat în F. V. N. Painter, A *Histoty of Education* (New York: Appleton, 1896), pag. 314.
3. R. Freeman Butts şi Lawrence A. Cremin, *A Histoty of Education in American Culture* (New York: Hoît, Rinehart şi Winston, 1953), pag. 71.

4. H. G. Good, A *Histoty of American Education* (New York: Macmiîlan, 1956), pag. 65-
5. David Tyack, „Education as Artifact: Benjamin Franklin and Instruction of 'A Rising People'", *Histoty of Education Quarterly* 6 (primăvara 1966): 3-4.
6. IfakL, pag. 7.
7. IbfcL, pag. 4.
8. Ibid., pag. 8.
9. ibid.
10. Butts şi Cremin, pag. 131-133-
11. Edwin H. Rian, *Chrktianity and American Education* (San Antonio, Tex.: Naylor, 1949), pag. 189.
12. Good, pag. 62.
13. W. W. Hening, *Statutes atLatge... ofVitginia* (Richmond: n.p., 1809), 2:56. Citat în Butts şi Crernin, pag. 83.
14. Butts şi Cremin, pag. 315-

1*A*

Thomas Jefferson si Horace Mann

*

Secolul al XVlH-lea a găsit creştinătatea apuseană angajată, într-o puternică luptă cu lîUttiinismul. Epoca raţiunii, caracterizată de empirismul lui
Bacon şi tocke, de raţionalismul lui Descartes şi de fizica newtoniană, 8-a dovedit a fi un oponent formidabil. Unul dintre obiectivele centrale ale gândirii reformiste era de a formula sensul universului avându-L pe Dumnezeu în centru, în vreme ce fluminismui şi-a concentrat atenţia asupra unui univers al cânii centru era

omul. Atacurile asupra creştinismului au devenit tot mai agresive.

Evoluţia unui empirism şi a unui raţionalism bazat pe raţionamente matematice şi pe experienţa ştiinţifică nu mai lăsa loc pentru supranatural. Raţiunea şi revelaţia au început să fie considerate ca .fiind antitetice. Când omul. şi filozofiile lui devin măsura tuturor lucrurilor^ Dumnezeu devine o anomalie.

înainte de a poftii în această incursiune prin secolul al XfX-îea, ar fi bine si evaluam starea mişcării evanghelice de la începutul acestei perioade. Teologia americană se sprijinea atunci» ca şi acum, fără echivoc pe o baza europeană. Ea reflecta puternic Reforma. Primii colonişti erau dedicaţi acestei credinţe. Din punct de vedere teologic ei aveau o concepţie înaltă despre Dumnezeu. El a vorbit priri Biblie. Acesta era singurul lucru de care aveau nevoie ca să dezvolte o relaţie personali cu Durmiezeu şi după care se ghidau în înfiinţarea. Bisericii şi formarea, unei societăţi care, deşi nu era în întregime creştina» lua hotărâri care oglindeau poruncile biblice.

Mark A. Noii rezumă astfel:

Puritanii din Noua Anglie şi, într-o măsură mai mică, creştinii reformaţi din alte colonii, foloseau termenul de „legământ" pentru a descrie relaţia dintre Dumnezeu şi om. Ei vorbeau de un contract reciproc în care Dumnezeu şi omul au anumite obligaţii unul faţă de celălalt. Din Vechiul Testament puritanii scoteau fie

concepţia că legământul este o înţelegere condiţionată între Dumnezeu şi om, fie că el este un dar necondiţionat din partea lui Dumnezeu, care îi cere omului ca răspuns să asculte de legile lui Dumnezeu. Puritanii vedeau că Noul Testament vorbeşte de un nou legământ al lui Dumnezeu în Cristos. Teologia puritană a adoptat noţiunea de legământ atât din Vechiul cât şi din Noul Testament, ca un mijloc de a face cunoscut harul lui Dumnezeu, păstrând în acelaşi timp autoritatea Legii Lui...

Meritul unui sistem al legământului în explicarea planului de mântuire era dublu: el păstra concepţia reformată despre locul lui Dumnezeu şi în acelaşi timp menţinea importanţa locului Legii. Doar harul supranatural al lui Dumnezeu a putut să învingă totala corupţie a omului, însă puterea de a iubi şi de a împlini legea lui Dumnezeu arătă dacă cineva este un copii al lui Dumnezeu, împlinirea Legii nu mântuieşte pe nimeni, dar o persoană mântuită împlineşte Legea.[1]

Renunţarea la aceste standarde înalte a fost inevitabilă o dată cu imigrarea unor oameni din diferite ţări cu diferite concepţii. Pe lângă acestea, treptata diluare a gândirii puritane a fost caracteristică celei de-a doua şi de-a treia generaţii din Noua Anglie precum şi din alte colonii, în secolul al XVII-lea şi al XVTTI-lea, pe pământul american au început să apară teologi îndârjiţi. însă cea care a adus o nouă vitalitate învăţăturilor puritane a fost mişcarea religioasă din anii 1730 şi Marea Trezire din anii 1740. Reformatorul olandez Theodore Frelinghuysen (1691-1747), prezbiterianul

Gilbert Tennent (1703-1764), congregaţionalistuljonathan Edwards (1703-1758) şi predicatorul itinerant George Whitefield (1714 1770) au adus însemnate contribuţii la gândirea, literatura şi răspândirea Marii Treziri dintre anii 1730-1770. Edwards, în a cărui biserică a începui trezirea în 1734, a avut o deosebită importanţă: „Realizarea teologică a lui Edwards a avut două aspecte. în primul rând, el a reafirmat doctrina calvină a mântuirii în termeni care vor domina teologia americană timp de cel puţin un secol şi o vor influenţa până în zilele noastre. în al doilea rând, el a analizat natura adevăratului comportament creştin, folosind categoriile sofisticate ale gândirii modeme".[2]

Mulţi au criticat şi au respins o astfel de gândire şi atacurile au venit şi de la stânga şi de la dreapta. îndepărtarea de mişcarea evanghelică nu a fost neapărat legată de războiul american, însă procesul de formare a naţiunii şi apariţia ideilor unei societăţi în schimbare, au afectat negativ mişcarea evanghelică. Noii scoate în evidenţă cinci fapte majore care au schimbat modul în care evanghelicii îl percepeau pe Dumnezeu şi

modul în care ei comunicau societăţii concepţia lor. în primul rând, uniiatea relativă a teologiei reformate a început să se destrame, datorită iiinunianismului la dreapta şi a liberalismului la stânga. în al doilea rând, „|x;rspectiva evanghelică domina tot mai puţin viaţa americană colaborând cu ea din ce în ce mai mult".

Societatea americană a continuat să fie o societate creştină în primii şaptezeci de ani ai secolului al XTX-lea. în al iicilea rând, evanghelicii considerau că America are harul de a fi agentul ttpccial al lui Dumnezeu pentru împlinirea lucrării Sale în lume. Fără îndoială că America a fost favorizată în multe sensuri. Dar, un astfel de provincialism i-a făcut pe unii americani să devină mult prea siguri de „adevărul de necontestat al punctelor lor de vedere doctrinale. Ei le-au considerat deseori tot aşa de extraordinar de binecuvântate precum era şi ţara lor". în al patrulea rând, teologia evanghelică americană nu mai stabilea agenda teologică. Edwards şi alţi pastori-învăţători experţi au „dat tonul vieţii intelectuale americane la mijlocul secolului al XVHI-lea", însă pe la 1800, acest rol a fost asumat de oameni de stat, lideri politici şi oameni de ştiinţă. „Teologia... nu mai domnea ca «regina ştiinţelor» peste împărăţia gândirii americane".[3] A doua Mare Trezire, care a început în jurul anului 1790, a adus o schimbare a scenei teologice. Prezbiterianul James McGready (1758?-1817) şi preşedintele Timothy Dwight (1752-1817) de la Yale Coîlege au fost cei prin care a început trezirea, iar Charles Hodge (1797-1878) de la Princeton Seminary a reafirmat cu vigoare teologia reformată tradiţională, în acest timp, Nathaniel William Taylor (1786-1858), elev la clasa de teologie a lui Dwight şi impactul lui John Wesley (1703-1791) şi a metodiştilor englezi au ridicat arminianismul pe noi culmi în această ţară. Metodismul american era în creştere, iar pe la 1844, metodiştii

alcătuiau cea mai numeroasă confesiune din ţară.
Francis Asbuiy (1745-1816) şi Peter Cartwright (1785-1872) au fost conducătorii excepţionali ai acestei mişcări.
Charles G. Finney (1792-1875) a combinat elemente ale teologiei reformate cu elemente ale metodismului şi ale perfecţionismului. Cu toate că a intrat în rândul prezbiterienilor, el a adoptat unele dintre ideile lui Nathaniel Taylor.
Finney a fost în special atras de ideea că oamenii au în ei înşişi capacitatea de a-L alege pe Cristos şi de a alege să ducă o viaţă creştină. Finney şi-a expus această părere în timpul „epocii omului de rând" când Andrew Jackson a făcut publică o nouă preocupare pentru oamenii simpli din ţară. Ceea ce făcea preşedintele Jackson în politică, Finney făcea în teologie. El a dus mesajul mântuirii pe drumurile şi pe potecile „omului de rând". El a declarat că strădania personală, împreună cu ajutorul pe care Dumnezeu î-a pregătit mai dinainte, pot să depăşească orice obstacol din calea vieţii, a libertăţii şi a

fericirii urnii creştin.[4] Remarcabilele treziri spirituale din secolul al XVIEI-lea, cum a fost trezirea wesleyană din Anglia, au pătruns repede tfl America de Nord. Trezirile de pe ambele maluri ale Atlanticului au pregătit scena pentxu unul din cele mai importante evenimente din istoria Bisericii: mişcarea misionară modernă. Trezirile evanghelice şi pietiste au stârnit noi

eforturi pentru a duce în alte ţări mesajul lui Cristos şi alături de renaştere spirituală şi evanghelizare au dus şi la instituirea de şcoli, atât a colegiului convenţional cât şi a şcolii duminicale neconvenţionale. Unele dintre inovaţiile lui Wesîey în învăţământul creştin merită o atentă consideraţie.

Impactul lui Wesiey asupra renaşterii Bisericii

Mişcarea lui Wesîey a iniţiat înfiinţarea multor şcoli şi colegii. Una dintre cele mai de frunte contribuţii ale lui John Wesîey a fost modelul pe care el 1-a stabilit pentru metodism şi care s-a răspândit şi în unele biserici evanghelice de astăzi care caută o trezire spirituală. „Istoria vieţii şi activităţii lui Wesiey este istoria creării şi adaptării de structuri pentru a sluji mişcării de trezire care lua proporţii. Sistemul pe care 1-a dezvoltat a dezminţit argumentul că nu se poate ridica o biserică din oameni săraci şi needucaţi. Mu numai că Wesiey a pătruns în mase, el a făcut chiar lideri din mii de oameni simpli."[5]

Wesiey a dezvoltat trei modele pe lângă adunarea congregaţionalistă pe care a adus-o cu sine din moştenirea lui anglicană (deşi organizarea serviciului era radical diferită). Aceste structuri „alcătuiau un sistem de disciplină în comunitate". Era o scufundare în strânsă părtăşie şi disciplină severă.

ÎNTÂLNIRILE PE CLASE

O clasă număra în medie 12 persoane care se întâlneau într-o seară în fiecare săptămână. Fiecare persoană le spunea celorlalţi despre progresul său spiritual. Biserica era susţinută din punct de vedere financiar prin darurile

de bunăvoie oferite în cadrul acestor întâlniri. Liderul clasei cunoştea bine fiecare persoană. Sarcinile pe care le primea fiecare lider de clasă aveau două aspecte. El trebuia:

1. Să se întâlnească cu fiecare persoană din clasa iui cel puţin o dată pe săptămână ca să afle curn a progresat sufleteşte, să sfătuiască, să mustre, să mângâie sau să îmbărbăteze, după cum era cazul, să primească ceea ce ei doreau să dea pentru ajutorarea săracilor.
2. Să se întâlnească cu pastorul sau cu diaconii societăţii pentru a-1 informa pe pastor dacă cineva este bolnav sau dacă cineva trăieşte în neorânduială si nu vrea să primească mustrarea şi pentru a înmâna diaconilor ceea ce el a primit, la întâlnirea avută în timpul săptămânii.*

SISTEMUL DE GRUP

Ideea unui sistem de grup a venit de la Contele Zinzendorf şi de la moravienii din Hermhut. Grupul era compus în medie din şase membrii. Hi se întâlneau săptămânal şi îşi mărturiseau păcatele unul altuia. Deşi Kiupurile au „creat o oarecare suspiciune şi acuzaţia de «papistaşte» datorită practicării confesiunii - ele s-au dovedit un mijloc folositor de «testere spirituală".[7] Rolul lor principal era încurajarea creşterii spirituale ţi nu disciplinarea. Grupurile îi cuprindeau doar pe cei care aveau siguranţa iertării păcatelor. Fiecare persoană era examinată de predicatori itineranţi.

SOCIETATEA SELECTĂ

Societatea selectă era un grup de oameni care „erau socotiţi că umblă în lumina lui Dumnezeu". Ea era

alcătuită în general din predicatori laici. Cei care au căzut în păcat se întâlneau „separat, ca pocăiţi". Pentru societăţile selecte au fost stabilite trei reguli:

1. Nimic din ceea ce s-a spus în această societate să nu se mai spună încă o dată; nu, nici chiar membrilor ei.
2. Fiecare membru este întru totul de acord să fie supus pastorului său în toate problemele.
3. Atât timp cât vom avea toate lucrurile în comun, fiecare membru va aduce la comun, o dată pe săptămână, de bună credinţă, tot ce poate el pune deoparte pentru magazia comună.[8]

Sistemul societate - clasă - grup s-a păstrat unit datorită sistemului de predicatori laici itineranţi. Ei se aflau sub directa supraveghere a lui Wesîey şi răspundeau în faţa lui. Câteva dintre aceste idei sunt folosite de unele grupări evanghelice. Cuvântul cheie în orice părtăşie sănătoasă este faptul că fiecare *dă rapoarte* şi fiecare *răspunde* în faţa cuiva de ceea ce face. Cei mai mulţi reacţionează cu înverşunare la sistemul rigid şi inflexibil folosit de primii metodişti. Multe biserici şi grupuri nu au ajuns la un oarecare grad de disciplină şi din acest motiv ele devin din ce în ce mai slabe. Pentru ca bisericile să fie sănătoase este obligatoriu să existe un anume sistem de a da raportul şi de a răspunde în faţa cuiva.

Revoluţia industrială

în vreme ce unii îmbrăţişau Evanghelia creştină, în societate aveau îoc schimbări tumultuoase. Revoluţia industrială era înspăimântătoare şi totuşi plină de posibilităţi pentru Biserică.

Epoca raţiunii a avut o influenţă deosebită în ridicarea unui sistem, de fabrici care accentuau capitalismul. Tehnologia şi industria au ajutat la dezvoltarea oraşelor şi la apariţia managerului din clasa de mijloc. Maşini

nou inventate au erodat o economie, în care fiecare familie îşi acoperea propriile nevoi prin articole lucrate manual în casă şi de către meşteşugari. Pieţele de mărfuri au continuat să crească, împreună cu necesitatea unui sistem de transport adecvat şi sosirea unui mare val de muncitori imigranţi. Aspectul agrar al societăţii americane începea să se schimbe.

Sistemul de fabrici, care a modernizat Anglia, a avut ca urmare o producţie foarte ridicată şi apariţia unei noi clase mijlocii, care a umplut golul dintre patron şi angajaţi. Această mobilitate înspre vârful societăţii era foarte neliniştitoare pentru clasele conducătoare. Cu ajutorul educaţiei, pătura socială mijlocie, îşi căuta bâjbâind locul pe scara socială în timp ce continua să evalueze ideile în mod pragmatic. Pe scurt, revoluţia industrială a modificat structura de clasă din Statele Unite, în timp ce şcoala publică a încercat să asigure un mediu cultural egal pentru o întreagă naţiune care se năştea.

Vom examina acum un mic efort educativ, aparent nesemnificativ, care a început o dată cu revoluţia industrială şi care i-a adus laolaltă în cadrul unui context religios pe copiii oamenilor de rând şi pe cei ai claselor superioare.

Marea şcoală mică

Şcoala duminicală este terenul de pregătire al protestantismului american. Confesiunile au înfiinţat sute de colegii şi universităţi, dar şcoala duminicală este MAREA şcoală în probleme de religie pentru protestanţi - cuprinzând iniţial doar oameni albi, deşi ea a jucat un rol distinct în experienţa şi cultura religioasă a negrilor americani. Comparată cu învăţământul public, şcoala duminicală este marginală pentru societatea americană şi totuşi, ea este o importantă şcoală MICĂ în educarea întregii naţiuni. Şcoala duminicală este marea şcoală mică a Statelor Unite.[9]

Şcoala duminicală a început ca o mişcare de protest şi reformă. Atunci când Robert Raikes a înfiinţat o şcoală pentru copiii săraci în Glaucester, Anglia, între 1780-1781, s-a născut o nouă formă de activitate a Bisericii.[10] Au trecut, însă, peste 35 de ani până când Biserica a îmbrăţişat această iniţiativă. Aceasta nu era prima încercare a lui Raikes de a face o reformă. în 1757, după ce a devenit editorul lui *Gloucester Journal,* el a iniţiat o serie de reforme în închisori, pledând pentru educaţia morală a criminalilor. Şcoala duminicală de caritate a lui Raikes avea în vedere regenerarea şi transformarea spirituală a copiilor săraci prin următoarea îmbinare ciudată de suporteri şi motive: „(1) un interes neobişnuit al adulţilor şi o încurajare a acestora, (2) bunăvoinţa clasei superioare cu inevitabilele ei măsuri de condescendenţă, mituire şi coerciţie socială, (3) libertatea de a învăţa să citească, un eveniment

remarcabil în viaţa celor săraci şi (4) o orientare religioasă predominantă".[u]
în ajunul revoluţiei industriale din Anglia, condiţiile sociale ale celor nevoiaşi asigurau un sol fertil pentru întemeierea şcolii duminicale. în condiţiile în care copiii lucrau în fabrici un mare număr de ore, timp de şase zile pe săptămână, duminica a devenit o zi liberă şi de frecvente acte de delicventă. Un alt laic englez, William Fox, a înfiinţat prima organizaţie care a promovat şcolile duminicale, când a ajuns să înţeleagă „că într-o ţară creştină, o ţară protestantă, de asemenea, nu se prevede nimic pentru educaţia copiilor săraci, pentru care păgânii îşi dau atâta osteneală".[12]
în următorii cincizeci de ani, între 1780 şi 1830, şcoala duminicală a trecut dincolo de ocean şi, la începutul secolului al XK-lea, a ajutat la trezirea conştiinţei americane cu privire la copii şi la copilărie ca stadiu dd viaţă. Statele Unite au început să evolueze dintr-o naţiune cu o economie agrară într-o naţiune urbană şi industrială. în vreme ce copiii familiilor urbane din clasa de jos continuau sa aducă în familiile lor un aport economic semnificativ, rolul copiilor din clasa de mijloc se schimba rapid. Fără să simtă, ca şi copii, grija deosebită a adulţilor faţă de ei, anii adolescenţei îi confruntau pe tineri cu posibilităţi de alegere a meseriei pe care adolescenţii nu le mai avuseseră până atunci.
Şcoala duminicală s-a extins rapid în Statele Unite. Pe la 1790 existau şcoli duminicale în Boston, Philadelphia şi în oraşe mai mici ca Pawtucket, Rhode Island.

Societatea The First Day Society din Philadelphia a prevăzut şcoli „în folosul acelor persoane, indiferent de sex şi vârstă, care nu-şi pot permite să mergă la şcoală" şi a plătit profesori care să-i înveţe pe elevi să citească şi să copieze Biblia. între anii 1791 şi 1800, şcolile lor au învăţat 1224 de băieţi şi 903 de fete.[13] Datorită neştiinţei de carte a celor care le erau daţi în grijă, dascălii îi învăţau Biblia şi în plus cititul şi scrisul. Totuşi, pe la 1828 două treimi din copiii de la şcoala duminicală frecventau şi şcolile săptămânale. Şcoala duminicală era alcătuită acum din copii ai clasei de mijloc precum şi din câţiva aparţinând clasei superioare. Părinţii din pătura de mijloc erau dornici ca fiii lor să primească învăţătură creştină şi copiii înşişi îi îndemnau pe părinţii lor sâ-i lase să participe la şcoala duminicală în timp ce părinţii erau la serviciul de închinare.
Trebuie să observăm cu atenţie că şcoala duminicală a fost o mişcare laică. La început, pastori din aproape toate confesiunile protestante şi-au bătut cu toţii joc de şcoala duminicală. Raikes, Fox şi învăţătorii pe care ei i-au angajat nu erau pastori de profesie. O dată cu creşterea mişcării, care a cuprins copiii păturii de mijloc, a avut loc o identificare a şcolilor duminicale individuale cu anumite congregaţii. Treptat, clerul şi-a dat

seama de potenţialul şcolilor duminicale ca forţă de dezvoltare şi atitudinea lor a început să se schimbe. Istoria şcolilor duminicale din secolul al XK-lea a fost istoria îndrumării copiilor spre convertire. Ânn M.

Boylan afirmă că din 1820 până în 1830 şcoala duminicală a evoluat de la „punerea accentului pe puterea copiilor de a memora, la punerea accentului pe nevoia de a-i face pe elevi să înţeleagă ceea ce memorează, la sublinierea importanţei de a-i face pe elevi să «simtă adevărul» celor citite, până în cele din urmă la promovarea şcolilor ca forumuri pentru convertirea elevilor".[14] Dascălii nu se mai mulţumeau să-i înveţe pe copii să citească sau să-i asculte cum spun textele pe de rost. întoarcerea copilului la Cristos era considerată acum rezultatul principal al lucrurilor pe care el le învăţa în şcoala duminicală.
Cu timpul s-au adus unele îmbunătăţiri organizatorice. Copiii au fosi împărţiţi în clase în funcţie de vârstă şi nu pe baza deprinderilor de citire. S-a ajuns la concluzia că erau necesare clase mai mici, de şase până la zece copii. în jurul vârstei de 14 ani se considera ca elevii au depăşit vârsta de şcoală duminicală, aşa că au luat fiinţă clase de studiu biblic pentru adolescenţi. S-au iniţiat şi „clase mici", pentru a-i învăţa pe copiii între patru şi şase ani noţiunile biblice.[15] Când creşteau mari, „copiii" de la şcoala duminicală se întorceau înapoi ca învăţători ai altora în şcolile duminicale (2 Tim. 2:2). Şcoala duminicală se îndrepta spre scopul biblic de a-i aduce pe oameni la maturitate în Cristos (Efes, 4;13| Col 1;28), care a dus treptat la angajarea lor înţf'0 lucram de reproducere şi multiplicare spirituală a lor înşişi. Şcoala duminicali se maţujrjza.,
Jefferson şi clasicismul în secolul al }CDC-lea, învăţământul din America a reacţionat împotriva

puternicelor doctrine ale puritanismului. Jonathan Edwards, Increase Mather şi Cotton Mather propovăduiseră natura coruptă a omului, iar deiştii şi unitarienii au răspuns cu concepţia lor despre perfectabilitate. Edwards „a influenţat teologia congregaţionalistă şi prezbiteriană din Statele Unite mai mult de un secol",[1]* însă, după Revoluţia americană, transcendentalisniul şi unitarianismul s-au dezvoltat rapid sub conducerea lui Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau şi William E, Channing. în 1816, când s-a înfiinţat şcoala de teologie a Universităţii Jîarvard, ea a devenit izvorul principal al învăţăturii unitariene. Thomas Jefferson (1743-1826) a fost un deist şi unul dintre cei mai străluciţi gânditori din istoria teoreticienilor educaţionali americani. El a studiat dreptul la colegiul William and Maiy şi a intrat încă de tânăr în lumea politică. Jefferson este bine cunoscut ca autor al Declaraţiei de

Independenţă în calitate de membru al Congresului Continental. El a ocupat pe rând şi cu mult succes următoarele funcţii: guvernator de Virginia, ambasador în Franţa, secretar de stat, vicepreşedinte şi preşedinte al Statelor Unite.

Din tinereţe Jefferson a citit autorii clasici cu aviditate şi a avut o capacitate neobişnuită de muncă şi studiu. Pentru el educaţia a prezentat cea mai mare importanţă. El a propus învăţământul de masă cu mult entuziasm, deoarece credea că doar acesta asigură cea mai bună garanţie a libertăţii în tânăra naţiune. în vremea lui,

aceasta era o idee revoluţionară. Când el a introdus o „Lege pentru o mai largă răspândire a cunoştinţelor", în propunerea lui au existat trei presupuneri implicite: „mai întâi, că pentru formarea guvernului republican şi luarea de decizii democratice este nevoie de cetăţeni educaţi şi cu ştiinţă de carte; în al doilea rând, că educaţia trebuie să fie mai degrabă o funcţie politică decât una religioasă: în al treilea rând, că educaţia trebuie să revină în seama guvernelor statelor".[17] Este de o importanţă esenţială să observăm că Jefferson şi Benjamin Franklin, ambii deişti, au propus planuri educative care au făcut ca accentul pus „pe educaţia orientată spre religie din perioada colonială, să se deplaseze spre o abordare mai seculară, care a caracterizat dezvoltarea ulterioară a învăţământului public american".[18]

Devenit cunoscut pentru competenţa sa în domeniul educaţiei, Jefferson a fost asaltat de părinţii care îi cereau sfaturi cu privire la instruirea copiilor lor. Din fericire s-au păstrat multe din scrisorile pe care el le-a scris. Ele reprezintă o veritabilă comoară de opinii de-ale sale asupra unui mare număr de subiecte.

Jefferson a recunoscut că trebuie să li se dea tuturor oamenilor ocazia să primească o anumită educaţie. El a fost însă un elitist în ceea ce priveşte guvernul şi educaţia superioară. Unele din aceste atitudini reies dintr-o scrisoare către John Adams:

Sunt de acord cu dumneavoastră că există între oameni o aristocraţie naturală. Temelia acesteia sunt virtutea şi talentele... există şi o aristocraţie artificială, întemeiată

pe bogăţie şi origine, fără virtuţi sau talente, pentru că dacă le-ar avea ar aparţine primei clase. Consider aristocraţia naturală ca pe cel mai preţios dar al naturii pentru învăţământ, pentru trusturi şi pentru guvernarea societăţii. ...N-am putea chiar să spunem că aceea este forma de guvernământ cea mai bună care oferă cea mai eficace formă de selectare a acestor *aristoi* naturali pentru posturile guvernamentale? Aristocraţia artificială este un element dăunător în guvern şi trebuie luate măsuri pentru a opri ascensiunea ei.[1']

Adams considera că membrilor acestei *pseudo-aristoi* sau aristocraţii artificiale trebuie să li se acorde poziţii legislative, dar ei trebuie să fie puşi într-o cameră separată a legislativului unde să fie „împiedicaţi să facă răul". Jefferson s-a opus, spunând: „Cred că a le da putere cu scopul

de a-i opri să facă răul înseamnă a-i înarma pentru a-1 face şi a ajuta ca răul să se înmulţească şi nu să se îndrepte".[20]

Teologia lui Jefferson a fost un amestec de deism şi unitarianism. Pentru el, „religia lui Isus" era clară şi simplă şi aplicabilă tuturor. Următorul pasaj elucidează unele puncte din platforma sa teologică.

1. Că există un singur Dumnezeu şi El este desăvârşit.
2. Că există o viaţă viitoare de răsplată şi pedeapsă.
3. Că toată religia se rezumă la a-L iubi pe Dumnezeu din toată inima şi pe vecinul tău ca pe tine însuţi.

Acestea sunt punctele mari pe care s-a bazat El în

încercarea de a reforma religia la evrei.
Comparaţi acestea cu dogmele demoralizatoare ale lui Calvin:
1. Că există trei Dumnezei.
2. Că faptele bune sau dragostea faţă de vecini nu valorează nimic.
3. Că credinţa înseamnă totul şi cu cât este afirmaţia mai de neînţeles, cu atât este mai mare meritul în credinţa ei.
4. în religie nu trebuie să fie folosită raţiunea.
5. Că Dumnezeu a ales de la început ca anumite persoane să fie mântuite şi altele să fie condamnate şi că nici o crimă a celor din prima categorie nu-i poate condamna, aşa cum nici o virtute a celor din a doua categorie nu-i poate mântui.[21]
Jefferson 1-a atacat în continuare pe Calvin pentru denaturarea credinţei creştine exprimându-şi astfel propriile lui înclinaţii spre unitarianism.
Dacă doctrina lui Isus ar fi fost întotdeauna predicată aşa de curată cum a ieşit din gura lui Isus, întreaga lume civilizată ar fi fost acum creştină. Mă bucur că în această ţară binecuvântată cu libertate de gândire şi credinţă, care nu şi-a dat crezul şi conştiinţa nici regilor şi nici preoţilor, renaşte acum adevărata doctrină a singurului Dumnezeu şi am încredinţarea că nu există nici măcar un tânăr din Statele Unite care să nu moară ca unitarian. Dar tare mă tem că atunci când acest mare adevăr va fi restabilit, adepţii lui vor cădea în greşeala fatală de a fabrica crezuri şi mărturisiri de credinţă, instrumente care au distrus aşa de repede religia lui Isus şi au făcut din creştinătate doar un câmp de bătălie.[22]

Cu toate acestea, trebuie arătat foarte clar că Jefferson, deşi nu a fost un creştin evanghelic, a fost un om de o moralitate extrem de înaltă şi fără compromisuri. Vorbind despre cele trei valori importante care trebuie să izvorască din educaţie: moralitatea, sănătatea şi cunoaşterea, si afirmă: „Lipsă acestor virtuţi nu poate fi cu nici un chip înlocuită de nici una din toate celelalte însuşiri ale trupului sau ale minţii. Faceţi atunci din acestea primul vostru obiectiv. Mai bine renunţaţi la bani, renunţaţi la renume, renunţaţi la ştiinţă, renunţaţi chiar la acest pământ cu tot ce are el, decât să faceţi o faptă imorală".[23]
Jefferson era dedicat ideii că toţi oamenii trebuie să urmeze cel puţin învăţământul primar. Obiectivele învăţământului elementar erau:

1. De a-1 înarma pe fiecare cetăţean cu cunoştinţele de care are nevoie pentru a putea să-şi administreze propriile sale afaceri.
2. De a-î ajuta să-şi poată face singur calculele, să-şi exprime şi să-şi păstreze în scris ideile, contractele şi socotelile contabile.
3. De a-şi îmbunătăţi prin lectură facultăţile intelectuale şi morala.
4. De a-şi înţelege obligaţiile faţă de vecini şi faţă de ţară şi de"a se achita cu cinste de sarcinile încredinţate lui de oricare din aceştia.
5. De a-şi cunoaşte drepturile, de a le exerdta cu cinste şi dreptate pe cele pe care le are, de a-i alege după cum

doreşte şi cu înţelepciune pe cei pe care îi deleagă prin încredere.
6. Şi, în general, de a respecta cu înţelepciune şi cu credincioşie toate relaţiile sociale în care va fi aşezat.[24]
Urmarea firească a acestui precedent a fost planul lui Jefferson din 1779, când era guvernator de Virginia, numit „Legea pentru o mai largă răspândire a cunoştinţelor". Deşi legea nu a fost aprobată de adunarea legislativă a Virginiei în nici una din dăţile când a fost supusă spre aprobare (1779 şi 1817), ea a fost considerată ca fiind cea care a creat condiţiile pentru înfiinţarea şcolilor elementare susţinute de către stat. El a considerat educaţia generală ca fiind obligatorie pentru ca republicanismul democratic să devină o realitate. Mai mult decât atât, el a visat că educaţia va putea ajuta la dărâmarea barierelor dintre clase. Acest ţel a prins formă mai ales în încercarea lui de a-i descoperi pe cei mai inteligenţi dintre tinerii săraci şi de a-i trimite la colegiul William and Mary pentru a primi pregătire superioară pe cheltuiala statului. El a avansat ideea, care a persistat atât de mult în gândirea educativă americană, că un sistem unic de şcoli va ajuta la desfiinţarea prăpastiei dintre bogaţi şi săraci.
Trebuie să remarcăm că deşi Jefferson a ţinut treaz timp de 50 de ani idealul învăţământului elementar general, liber pentru toţi deopotrivă şi nepurtând stigmatul sărăciei şi deşi în teorie el a considerat şcolile pentru popor mai importante decât o universitate, totuşi în realitate el a depus mari eforturi, mai ales după

retragerea sa la Monticello, pentru înfiinţarea unei instituţii în principiu doar pentru învăţământul superior".[25]

Această instituţie a fost Universitatea Virginia. Colegiul William and Mary avea o programă şcolară limitată şi un număr limitat de profesori şi nu pregătea pe nimeni în mod concret pentru o profesie, cu excepţia celor puţini care studiau pentru a fi pastori în Biserica Anglicană. Pentru Jefferson, educaţia avea valoare numai dacă făcea ca persoana să devină mai folositoare pentru sine şi pentru societate. „Omul bine educat trebuie să fie moral, sănătos şi, mai presus de toate, folositor, capabil să înţeleagă interesele vecinilor săi, ale compatrioţilor săi şi ale sale personale şi să lucreze pentru împlinirea lor."[26]

Datorită vastei lui lecturi, ei a reuşit să poarte corespondenţă cu contemporani de-ai săi, de exemplu cu Benjamin Rush, despre probleme din domeniul medianei şi cu Thomas Paine, despre teoria politică, dovedind deosebită erudiţie şi eleganţă. Jefferson preţuia'mult o pregătire generali atât în ştiinţele umaniste cât şi în ştiinţele exacte. în ultimii săi ani de viaţă el încă mai citea autori selecţi în original: în greacă, franceză, latină şi italiană. El însă nu a considerat iluminismul clasicilor ca fiind o valoare suficientă în sine. Cu timpul, el a ajuns să laude ştiinţa pentru puterea ei de a modela viitorul.

La moartea lui Jefferson, visul său despre o societate

bună, alcătuită din proprietari de pământ capabili şi competenţi, încă nu devenise o realitate. El a apreciat greşit „importanţa industrializării şi a urbanizării" şi „nu a reuşit sa prevadă direcţia pe care o va lua agrarianismul din sud", pentru că sudul se dezvolta ca „o secţiune aparte".[27] însă puternica sa afirmaţie din Declaraţia de Independenţă: „toţi oamenii au fost creaţi egali", a fost folosită de clasele de jos în încercarea lor de a se ridica pe plan social şi economic. Conducerea maselor instaurată de Jackson i-a stimulat pe aristocraţi şi pe conservatorii politici să acţioneze rapid pentru crearea învăţământului de stat şi astfel a asigurat climatul pozitiv pentru mişcarea şcolilor publice condusă de Horace Mann.

Horace Mann şi şcoala publică

La vârsta de 14 ani, Horace Mann (1796-1858) a avut o experienţă zguduitoare care pare să-i fi conturat concepţiile religioase din viaţa de adult. Fratele lui a murit la vârsta de 17 ani. La înmormântare, pastorul familiei a afirmat că fratele lui Horace, pe care acesta îl idolatriza, nu a

fost un creştin şi că de aceea va avea parte de moartea veşnică. Horace Mann nu a uitat niciodată gemetele mamei sale şi de atunci a început să urască concepţia calvină în care a fost crescut. Pastorul său, Nathaniel Emmons, era un predicator aspru, foarte didactic, un teolog foarte original şi controversat.[28]

în colegiu, Mann s-a îndreptat spre filozofia lui John Locke, ale cărţii scrieri i-a influenţat pe Jefferson şi pe părinţii Constituţiei americane. Locke susţinea că

aproape toate cunoştinţele se acumulează pe calea percepţiei experimentale. Mann şi-a păstrat o puternică credinţă în Dumnezeu, creatorul lumii guvernate prin legi bune, în nemurirea sufletului şi în responsabilitatea morală personală. Ei a fost un membiu activ şi onest ai Bisericii. A devenit unitarian şi a considerat calvinismul ca fiind sectant.[29] Mann considera că religia înseamnă moralitate şi nu pietate şi că omul este perfectibil prin procesul educaţiei. Pe scurt, Mann susţinea prioritatea raţiunii umane, considerând că religia naturală este

Muperioară teologiei revelate. El a îmbrăţişat deismul mentorului său intelectual, John Locke. însă nevoia de învăţământ general a fost cea care 1-a motivat cel mai puternic pe Mann şi care a constituit forţa motrice a vieţii lui.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL GENERAL

Toţi reformatorii sociali şi educaţionali din vremea lui Horace Mann au propus cu entuziasm învăţământul general, însă nu au avut cu toţii aceeaşi părere despre implementarea lui. Una din cele trei încercări de a face acest lucru au constituit-o şcolile duminicale menţionate mai înainte, iniţiate de Robert Raikes şi alte încercări de acţiuni de caritate, care aveau ca scop învăţarea ştiinţei de carte şi a moralei. O a doua abordare a fost metoda monitorială a lui Joseph Lancaster (1778-1838), învăţător quaker şi a lui Andrew Bell (1753-1832), cleric anglican care a lucrat ca misionar în India. în sistemul monitorial, un învăţător îi învăţa pe elevii mai

mari care, la rândul lor, îi învăţau pe colegii lor mai mici. Sistemul funcţiona pe bază de recompense şi pedepse şi era foarte competitiv. Metoda nu era costisitoare (de exemplu, se scria pe nisip). Sistemul a fost eficient pentru răspândirea ştiinţei de carte, dar el nu s-a ridicat la nivelul aşteptărilor.
O a treia încercare fascinantă de a lupta împotriva ignoranţei şi de a promova egalitatea prin educaţie a fost cea întreprinsă de socialiştii comunitarieni Robert Owen şi William Maclure. Acest experiment din 1825 de la New Harmony, Indiana, a durat doar doi ani. Maclure considera că sarcina învăţământului este de a dezvolta „o înţelegere critică" bazată pe fapte empirice. El a pledat în favoarea unei programe flexibile în care fiecare elev să-şi poată urma propriul interes într-un grup în care să existe o colaborare reciprocă. Owen era în favoarea coeziunii sociale. El dorea o ordine socială stabilă bazată pe o programă suficient de vastă pentru a putea cuprinde atât şcolarizarea în instituţii de învăţământ cât şi mediul înconjurător şi care să folosească un proces de învăţare pasiv. Din punct de vedere educativ, Maclure era un restaurator iar Owen un meditativ.
în opinia lui Owen învăţământul este un mare egalizator într-o perioadă de inegalitate socială, culturală şi economică. Atât Owen cât şi Maclure au fost puternic influenţaţi de opoziţia lui Pestalozzi faţă de o programă greoi structurată şi faţă de folosirea excesivă a metodei orale, aşa cum au observat din vremea când l-au văzut pe el la lucru la Burgdorf. Ei l-au adus pe Joseph Neef,

colegul de încredere al lui Pestalozzi, pentru a prelua conducerea educativă. însă experimentul nu a reuşit datorită proastei sale conduceri, a diverselor filozofii educative şi a personalităţilor incompatibile.

Au existat patru motive sau argumente majore folosite de cei care pledau pentru un învăţământ general:

Un factor important în mişcarea pentru un învăţământ general 1-a constituit motivaţia reformatorilor. Pe mulţi dintre ei îi preocupa nevoia oamenilor de o iluminare politică. Procesele şi procedurile democratice aveau nevoie de un electorat capabil să aleagă funcţionari şi persoane oficiale capabile să guverneze. La fel de importantă... a fost creşterea forţei naţionalismului. Şcolile publice puteau stabili valori comune şi devotament comun şi puteau uni laolaltă grupuri de oameni din diverse medii etnice şi religioase într-o identitate comună americană.

Clasa de mijloc şi clasa muncitoare, care se ridicau, doreau un învăţământ mai practic, care să pregătească oameni de afaceri şi muncitori pricepuţi. Un al patrulea motiv... a fost acela că americanii considerau învăţământul drept un mijloc de dezvoltare socială şi de progres economic.[30] în opoziţie cu aceste motive au existat unele păreri care considerau învăţământul general drept o metodă de a şterge diferenţele de clasă Alţii susţineau că el „viola consfinţirea firească a dreptului de proprietate, obligându-i pe unii oameni să plătească impozit pentru a-i educa pe copiii altora". Unii

considerau că este o mişcare prin care un partid politic putea să domine un alt partid şi astfel să-şi introducă „dogma lui politică în programa şcolară cu scopul de a-i îndoctrina pe tineri". Alţii se temeau că şcolile vor deveni „atee şi vor îndepărta valorile religioase în favoarea celor seculare". Grupurile care vorbeau alte limbi se temeau că îşi vor pierde trăsăturile specifice de limbă şi obiceiurile.[31] FILOZOFIA EDUCATIVĂ **A** LUI **MANN**

Horace Mann nu ne-a lăsat, de fapt, nici un tratat sistematic al filozofiei sale despre educaţie. Ca editor al influentului *Common School Journal*, el a scris mult şi mai ales într-o manieră populară. Ca ministru al educaţiei în statul Massachusetts, el a avut deseori mai degrabă rolul de entuziast, de promotor şi chiar de om de stat cu probleme educative, decât acela de filozof. El a fost un ecîetic prin care treceau cinci curente mari de gândire: frânturi de calvinism, de transcendentalism american, de etică republican-democratică, de capitalism industrial şi de frenologie.[32] Pentru Mann, orice concept democratic despre educaţie se baza pe principiile „eticii naturale".

Generaţiile neîntrerupte de oameni, luate în ansamblu, constituie o mare comunitate. Trăsătura acestei comunităţi este angajarea ei în educarea tuturor tinerilor până la un nivel care să poată să-i scutească de sărăcie şi de vicii şi să-i pregătească să-şi îndeplinească aşa cum se cuvine obligaţiile lor sociale şi civice. Cei care deţin pe rând această calitate sunt administratori de încredere, hotărâţi să-şi onoreze cu credincioşie încrederea

acordată prin cele mai sfinte obligaţii, iar a fura sau a iua bani cu forţa de la copii şi de ia urmaşi este o vină

tot aşa de mare şi arată tot atâta josnicie ca şi atunci când aceste lucruri se fac împotriva contemporanilor.[35]
Afirmaţia cu care începe acelaşi „Al zecelea raport anual" sublinia principiile de mai sus în felul următor:
Eu cred în existenţa unui principiu mare şi de neschimbat al legii naturale sau al eticii naturale, un principiu care a existat mai înainte de a exista vreo instituţie umană şi care nu poate fi abrogat de nici o lege omenească, un principiu de origine divină, care se poate citi clar în căile Providenţei, aşa cum se manifestă ele în ordinea naturii şi în istoria rasei umane, care dovedeşte DREPTUL ABSOLUT la educaţie al fiecărei fiinţe umane care apare pe lume şi care, desigur, arată obligaţia corespunzătoare a fiecărui guvern de a avea grijă să asigure tuturor mijloacele pentru această educaţie.[34]
Horace Mann credea în teoria funcţiei administrative a celor bogaţi, prin care oamenii cu resurse financiare trebuie să folosească o parte din surplusul lor pentru bunăstarea publică şi binele comun. „Inteligenţa este marea condiţie" ca societatea să producă o mai mare bunăstare pentru mai mulţi oameni. Motorul unei mai mari eficiente în exploatarea resurselor naturale este şcoala comună sau publică.
Şcoala publică este cea mai mare descoperire făcută vreodată de om. ...Alte organizaţii sociale au rolul de a trata şi de a remedia, aceasta are rolul de antidot şi de a

preveni; celelalte organizaţii tratează boli şi răni, aceasta asigură cadrul fizic şi moral invulnerabil pentru ele. Dacă şcoala publică se va extinde la capacitatea ei, va fi condusă cu eficienţa de care are nevoie, vor dispărea nouă din zece crime din codul penal, se va scurta lunga listă de rele umane, oamenii vor fi mai în siguranţă ziua, fiecare casă va fi mai sigură noaptea, dreptul la proprietate, viaţă şi caracter va fi mai puternic, se vor lumina toate speranţele de viitor.[35]

Mann vedea şcoala ca pe o activitate care poate schimba societatea şi poate aduce o stare utopică. El i-a rugat pe cei care plăteau taxe să asigure fondurile necesare pentru acest remediu universal al relelor sociale.

Horace Mann credea că şcoala publică va avea ca rezultat libertatea oamenilor şi că va aduce virtute morală. El a început să vadă învăţământul ca fiind mesianic în capacitatea lui de a da societăţii calităţi milenare. Acesta putea aduce „stabilirea păcii şi a dreptăţii pe pământ şi... bucuria gloriei şi a fericirii din ceruri".[36] Deşi a observat punctele slabe ale unui capitalism care putea fi nedrept, Mann a lucrat în cadrul sistemului pentru o mai mare eficienţă socială. El a arătat că era în interesul celor bogaţi să susţină iniţiativa şcolii publice, deoarece în fruntea agendei sale educative se afla respectul faţă de proprietate şi încurajarea creşterii bunăstării personale prin acumulare de bogăţii. De fapt, atunci Jmpărăţia" putea fi adusă prin educaţie:

Atunci pentru adunarea bogăţiei, pentru ca să existe un popor bogat şi o naţiune bogată, marea condiţie este inteligenţa. Numărul celor care se vor ridica va creşte pe măsură ce va creşte numărul intelectualilor, dacă îmi pot permite să îi numesc aşa. ...în economia politică cea mai mare artă este de a face dintr-un consumator un producător şi următoarea artă este de a mări puterea de producţie a producătorului - un rezultat la care se ajunge direct prin dezvoltarea inteligenţei sale.[37]
Câteva din ideile şi concepţiile lui Mann au avut o importanţă deosebită pentru timpul, său şi pentru timpul nostru. Cu toate acestea, trebuie să recunoaştem că unele au fost categoric greşite. Fără îndoială că înfiinţarea şcolii publice a adus cu sine multe lucruri bune. însă antropologia lui greşită şi ideile lui utopice sunt strâns legate de teologia lui. Cunoaşterea nu este o virtute morală. Statul (care trebuie să controleze învăţământul) nu este instituţia de bază în societate şi nu trebuie să uzurpe dreptul familiei de a lua decizii cu privire la educaţia copiilor ei, cu toate că este nevoie de o anumită legislaţie federală sau statală care să-i protejeze pe copii. Deşi omul a fost creat după chipul lui Dumnezeu, păcatul a deteriorat acest chip şi omul nu este perfectibil (vezi Capitolul 3). Un sistem educativ trebuie să ia în considerare natura păcătoasă a omului. Este o simplificare exagerată să afirmi că moralitatea şi inteligenţa sunt produsul educaţiei. Şcoala nu este remediul general (panacea) pentru păcatul şi slăbiciunile naturii umane, cu toate că educaţia este importantă şi contribuie la creşterea valorilor sociale (fie ele bune sau

rele).
Datorită faptului că învăţământul public cuprinde copii şi tineri care vin din diferite medii, trebuie să existe anumite limite cu privire la învăţătura religioasă care se dă. Mann nu a exclus învăţarea principiilor creştine în şcoală. El nu a avut nici punctul de vedere foarte secular care domină acum o parte din învăţământul public contemporan. El sugerează citirea Bibliei fără comentarii din partea profesorului sau a elevului.
Educaţia morală este o necesitate fundamentală a existenţei sociale. S-ar spune dar că acest mare rezultat în morala practică este o desăvârşire a sfinţeniei k care nu se poate niciodată ajunge fără religie şi că nici o comunitate nu va fi vreodată religioasă fără o educaţie religioasă. Consider ambele afirmaţii ca fiind adevăruri eterne şi statornice...
M-am simţit obligat să arăt că, departe de a fi un sistem nereligios, anticreştin sau necreştin, el este un sistem care recunoaşte obligaţiile religioase până în cele mai mici amănunte, că este un sistem care cere un spirit religios şi care nu poate fi niciodată condus fără un astfel de spirit, că imprimă marile porunci pe care se bazează toată Legea şi prorocii, că primeşte Biblia cu bucurie şi astfel toate doctrinele pe care Biblia le conţine cu adevărat. Totuşi, el este un sistem deschis pentru toate celelalte căi de instruire: amvonul, şcolile duminicale, orele biblice, catechismele tuturor confesiunilor,

folosite în funcţie de preferinţele personale ale

părinţilor. Este un sistem care
se abţine să spună că ceea ce el învaţă este tot ceea ce trebuie sau ar trebui
învăţat, ci lasă ca fiecare om să hotărască personal după lumina înţelepciunii, a
conştiinţei sale şi a răspunderii pe care o are în faţa acelei Mari Fiinţe care îl va
socoti răspunzător de lucrurile făcute în trup şi care îi va cere cu atât mai mult
socoteală de felul în care şi-a „crescut" copiii.[38]
Horace Mann nu poate fi rupt de cadrul istoric în care a trăit, pentru
că el a fost influenţat de generaţia sa. Impactul creştin al puritanilor se
mai făcea încă simţit în Noua Anglie şi în celelalte colonii. O aură
religioasă mai învăluia America acelei perioade. Chiar şi trecerea lui de la
calvinism la unitarisrn nu ar fi putut şterge cu totul moştenirea sa
religioasă. Şi totuşi, Mann trebuie interpretat în lumina bazei teologiei
naturale pe care se sprijineau unitarienii. Noţiunea lor de progres
inevitabil controla în mod decisiv ideea lor despre istoria umană şi
escatologie. Peferctibilitatea omului şi concepţia transcedentală despre
Dumnezeu erau noţiunile supreme în teologia lor. Influenţa lui Emerson,

Thorou şi Channing asupra lui Horace Mann a fost considerabilă.
Deşi Mann a încurajat folosirea Bibliei în şcoli, el a considerat că aceasta promova eficienţa socială şi virtutea civică mai degrabă decât evlavia. El a folosit religia în mod pragmatic, concentrându-se mai degrabă asupra societăţii şi nu asupra lui Dumnezeu. „Interpretând creştinismul drept libertate şi educaţia drept mântuire, el a subminat atât creştinismul cât şi republica."[39]
Legea din 1827 din Massachusetts şi alte legi similare, care au interzis predarea oricărei doctrine religioase care ar favoriza vreo sectă, au fost esenţiale în sprijinul pe care l-au dat lui Mann, Henry Barnard (1811-1900) şi James G. Carter (1795-1849) în mişcarea pentru şcoala publică. Şcoala trebuia să nu spună nimic despre nici o credinţă a vreunui grup care era opus altuia. Din fericire întotdeauna s-au făcut compromisuri şi ele au fost acceptate de societate. Acest sistem de compromisuri cu privire la problema religioasă, al cărui principal apărător a fost Mann, a pus în funcţie un proces care a avut ca urmare secularizarea legală a celei mai mari părţi a sistemului de învăţământ public de astăzi.
Henry Barnard, deşi nu a fost figura dominantă a mişcării pentru şcoala publică, a fost un comentator proeminent al problemelor educative, prin editarea lui *Connecticut Common School Journal* şi *American Journal of Rducaî'ton,* o enciclopedie generală despre educaţie în 31 de volume. Prin scrierile sale el a făcut cunoscute profesorilor ideile unor pedagogi europeni ca:

Pestalozzi, Probei şi Herbart. Barnard a fost primul ministru al educaţiei din Connecticut şi primul ministru al educaţiei din Statele Unite. Un episcopaîian fervent, el a „îmbinat întregul său program educativ cu creştinismul. El s-a opus scepticismului materialist şi

liber-cugetător al unora dintre propunătorii unui învăţământ public nesectant. ...Biblia trebuia folosită pentru a forma un caracter bun".[40] Barnard a pus accentul pe o programă practică în lumina industrializării care înflorea şi a pus accentul pe cunoaşterea limbii engleze: a ortografiei, gramaticii, citirii, compunerii şi vorbirii.

Şcoala publică a fost concepută ca un vehicul de reconstrucţie a societăţii şi de promovare a armoniei sociale. Ea a fost susţinută de conservatori şi de liberali din motive complet diferite. Pe la mijlocul secolului al XK-lea, majoritatea oamenilor a fost de acord cu Horace Bushneîl în privinţa şcolilor publice pe care „noi trebuie să acceptăm să le avem şi să le păstrăm până în ultima zi sau în ultimele zile ale libertăţii noastre."[41]

Note

1. John D. Woodbridge, Mark A. Noii şi Nathan O. Hatch, *The Gospel in America* (Grand Rapids: Zondervan, 1979), pag. 24.
2. Ibid, pag. 28.
3. Ibid., pag. 32-33.
4. Ibid., pag. 37.
5. Howard A. Snyder, *The Radical Wesley and*

Patterns of Church Renewal (Downers Grove, Dl.: Inter-Varsity, 1980), pag. 53-

6. John Wesley, *The Works of John Wesley* (London: Wesleyan Conference Office, 1872), 8:253.

7. Snyder, pag. 59-60.

8. Ibid., pag. 62.

9. Robert W. Lynn şi Elliot Wright, *The Big Little School,* ed. rev. (Jirmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980), pag. 15-16.

10. Ibid., pag. 23. Probabil Raikes nu a fost primul care a făcut posibilă instruirea religioasă a copiilor pe baza unei programe duminicale. Unii sugerează că Hannah Ball, o englezoaică metodistă, „a adunat copiii în casa ei pentru instruire duminicală încă pe la 1763". Alţii susţin că în 1735, când era misionar în Georgia, John Wesley îi instruia pe copii duminica. Chiar dacă nu ţinem cont de acestea, problema esenţială este că s-a iniţiat o lucrare în care se învăţa Evanghelia şi că copiii erau ajutaţi să înveţe să citească. Vezi capitolul despre Robert Raikes din Elmer L. Towns, ed., A *History of Religious Educatbrs* (Grand Rapids: Baker, 1975).

11. Ibid., pag. 26.

12. Joseph Ivimey, *Memoir of William Fox, Esq.* (London: George Wightman, 1831), pag. 18.

13. First Day Society Minutes, 9 aprilie 1800. Presbyterian Historical Society, Philadelphia, Pa. Citat în Anne M. Boylan, „Sunday Schools and Changing Evangeiical Views of Children in the 1820s", *Church History* 48, no. 3 (1979): 321. (Vezi şi First Day Society Constitution, 1791).

14. Boylan, pag. 330.

15. Ibid., pag. 330-331.
16. Sydney E. Ahlstrom, A *Religious History of the American People* (New Haven, Conn.: Yale U., 1972), pag. 311.
17. Gerald L. Gutek, A» *Historical Introduction to American Education* (New York: Crowell, 1970), pag. 34.
18. Ibid.
19. Scrisoare către John Adams, 28 octombrie 1813- Citată în ed. Gerald N. Grob şi Robert N. Beck, *Ideas in America* (New York: Free Press, 1970), pag. 120.
20. Ibid.
21. Scrisoare către Benjamin Waterhouse, 26 iunie 1822. Citată în Frederick Mayer, *American Ideas and Education* (Columbus, Ohio: Merrill, 1964), pag. 129.
22. Ibid.
23. Scrisoare către Peter Carr, 19 august 1778. Citată în Robert M. Healy, *Jefferson on Religion in Public Education* (New Haven, Conn.: Yale U., 1962), pag. 144.
24. Thomas Jefferson, *On the Objects ofPrimary Education.* Citat în Mayer, pag. 133.
25. Merle E. Curţi, *The Social Ideas of American Education* CTotowa, N.J.: Littlefield, Adams, 1954), pag. 43.
26. Scrisoare către David Williams, 14 noiembrie 1803. Citată în Healy, pag.

145.
27. Clarence J. Karier, *Man, Society and Education* (Glenview, UI.: Scott, Foresman, 1967), pag. 46.
28. Portrete oarecum diferite ale lui Emmons sunt zugrăvite de Ahlstrom, pag. 410-412 şi de Rousas J. Rushdoony, *The Messianic Character of American Education* (Nuuey, N.J.: Craig, 1972), pag. 19. Emmons a lucrat ca pastor rural timp de 54 de ani în Franklin, Massachusetts, unde a crescut Mann. Emmons a scris prolific. „El a extins mai ales şi a clarificat teologia din Noua Anglie" a lui Jonathan Edwards şi a instruit pentru lucrare 87 de studenţi. El avea o concepţie extremă despre „cauzalitatea fundamentală a lui Dumnezeu" (Ahlstrom). Rushdoony îl prezintă pe Emmons ca pe un „om bun şi genial" şi admite că interpretarea pe care acesta a dat-o calvinismului era „defectuoasă". Dar Rushdoomy consideră că „antagonismul lui Mann s-ar fi păstrat datorită faptului că el credea cu fermitate în doctrina „perfectibilităţii omului".
29. Vezi Ahlstrom, pag. 401-402 şi Rushdoomy, pag. 19-20 pentru o discuţie utilă despre calvinismul şi unitarianismul din acea vreme. Nici una din formele acestor teologii văzute de pe poziţiile avantajoase ale sfârşitul secolului al XVIII-lea şi începutul secolului al XK-lea, nu coincide cu modul în care înţelegem noi astăzi aceşti termeni.
30. Gutek, pag. 51.
31. Ibid., pag. 51-52.
32. Ibid., pag. 54.
33. Horace Mann, *Life and Works,* 2:131; „Tenth

Annual Report", 1846.

34. ibid.
35. Marin, *Common School Journal* *.i<; i • • „„•
36. Mana, *IM and WorL™£* S hT"", *T* (introduce->-
mesianic era dominant. ^ ^^ Report"> 1844" ^P^
37. Ibid., „Twelfth Annual Report", 1848.
38. ibid.
39. Rushdoomy, pag. 31.
40. Gutek, pag. 59.
41. Karier, pag. 66.

14

Horace Btisluiell si mişcarea şcolilor dtimiîiicale

Horace Bushnell şi învăţământul religios

Horace Mann, „părintele şcolii publice americane" şi Horace Bushnell (1802-1875), „părintele învăţământului religios modem", au trăit în Noua Anglie în aceeaşi perioadă. Amândoi au luptat cu calvinismul tradiţional din Noua Anglie şi s-au opus drasticei pedepse pe care acesta o aplica pentru nesupunere. însă, în vreme ce ManrO r£u împărtăşea poziţia calvină cu privire la corupţia naturii umane, Bushnell o împărtăşea.

Sunt mulţi care pleacă de la premiza bunătăţii radicale a naturii umane şi, în concepţia lor, funcţia învăţământului creştin este doar de a educa şi de a stimula binele care este în noi. Nimeni să nu se tulbure suspectând vreo coincidenţă între ceea ce am spus eu aici şi o astfel de teorie. în Scriptură se afirmă limpede natura coruptă a omului şi, dacă nu ar fi aşa, legile cunoscute ale psihologiei ne-ar obliga să credem aceasta, ceea ce

înseamnă acelaşi lucru.[1]
Horace Bushnell a fost pastor congregaţionalist la North Church în Hartford, Connecticut. El a absolvit Yale College în 1827. în 1829 s-a reîntors la Yale să studieze dreptul şi să funcţioneze la colegiu ca profesor. Ca urmare a trezirii de la Yale din 1831, Bushnell a renunţat la drept şi a intrat la şcoala teologică. Şi-a terminat studiile în 1833 Şi a fost instalat ca pastor la North Church. Acesta a fost singurul loc în care el a funcţionat ca pastor, post pe care şi 1-a păstrat până în 1859, când a fost silit să iasă la pensie datorită şubredei sale sănătăţi.
Cea mai cunoscută dintre multele sale scrieri este lucrarea clasică *Christian Nurtunc* (Cultivarea creştină), care a fost publicată în formă

finală în 1861. Această carte se bazează pe cărţile sale anterioare: *Discourses on Christian Nurture* (aprilie 1847) şi *Vkws ofthe Chrktlan Nurture and Subjects Adjacent Thettto* (octombrie 1847) (Păreri despre cultivarea creştină şi subiecte în legătură cu aceasta). Motivul acestui şir destul de ciudat de întâmplări în apariţia cărţii a fost faptul că ideile sale au provocat o mare controversă printre teologii vremii. Când cartea a fost publicată pentru prima dată în 1847 de către Massachusetts Sabbath School Society, ideile pe care ea le conţinea au stârnit o asemenea tulburare încât a fost retrasă din publicare. In 1847 Bushnell însuşi a prezentat o a doua ediţie cu adăugiri pentru a-şi apăra

cauza şi a arăta că el este un drept credincios. Ediţia finală din 1861 a fost publicată fără multă vâlvă sub auspiciile lui Charles Scribner and Sons din New York.
•Teza lui Bushnell era destul de simplă. El susţinea că „copilul trebuie crescut ca creştin şi nici să nu se ştie vreodată că ar fi altceva".[2] Cu alte cuvinte, el dorea ca părinţii creştini să-şi crească copiii în aşa fel încât copilul să nu-şi poată niciodată aminti că el nu este dintotdeauna creştin. El credea că din primele zile copilul trebuie învăţat să-I răspundă lui Dumnezeu prin credinţă şi să iubească împlinirea voii Lui. Bushnell credea că în urma unei astfel de educaţii, copilul nu va trebui să trăiască niciodată o convertire radicală de nici un fel. „Scopul, efortul şi speranţa trebuie să fie, nu cum se presupune în general, că copilul trebuie să crească în păcat pentru a se converti după ce ajunge la vârstă matură, ci că el trebuie să privească lumea ca o persoană născută din nou din punct de vedere spiritual, care nu îşi aduce aminte de un timp când ar fi trecut printr-o experienţă tehnică."[3]
Baza teologică a raţionamentului lui Bushnell era convingerea lui că există un „fel de legătură organică" între credinţa părinţilor şi cea a copiilor lor. El credea că „una din marile trăsături caracteristice ale rasei umane este faptul că ea are o asemenea putere de a transmite şi că este pusă să aibă o asemenea datorie de a transmite generaţiilor următoare talentele, principiile şi virtuţile sale".[4] Astfel, dacă trăsătura caracteristică a omenirii este aceea de a transmite generaţiilor viitoare talentele, principiile şi virtuţile sale, de ce să nu transmită prin

acelaşi proces şi credinţa sa creştină?
Ideea centrală a teoriei lui Bushnell despre cultivarea creştină era aceea că copiii credincioşilor trebuie consideraţi ca fiind altfel decât copiii necredincioşilor. Fundamentul teologic oferit în sprijinul acestei idei era botezul copiilor mici. Bushnell credea că prin acest act copiii intră în familia celor credincioşi şi, ca persoane botezate, ei trebuie să fie tratat* şi consideraţi altfel decât copiii care nu sunt botezaţi. El credea că credinţa creştină poate fi transmisă copiilor tot atât de uşor ca şi orice alt

aspect al culturii. însă acest proces se putea realiza doar în cadrai unei familii cu adevărat creştine.
Chiar dacă astăzi poate teoria lui nu pare extrem de radicală, în climatul teologic de la începutul anilor 1800 din Noua Anglie, ea era într-adevăr destul de radicală. Ideea predominantă a vremii era aceea a trezirii. Bazaţi pe o puternică teologie calvină, adepţii trezirii susţineau că un copil mic nu poate fi creştin. Sarcina părintelui este mai degrabă de a-i învăţa pe copiii săi că ei nu pot cu nici un chip să fie plăcuţi lui Dumnezeu. Copilul mic trebuia învăţat că el nu se poate ruga, nu poate citi Scriptura şi că nu poate fi nicicum pe placul lui Dumnezeu. Aceasta se baza pe înţelegerea a două lucruri: (1) gravitatea corupţiei naturii umane şi (2) natura radicală a credinţei creştine. Când cineva se converteşte, persoana respectivă se dedica în întregime credinţei creştine. De aceea se credea că un copil nu este

capabil să facă o astfel de decizie creştină. Consecinţa practică a acestor convingeri era că părinţii trebuia să-şi înveţe copiii că ei nu sunt creştini şi că, atunci când ajung la vârsta potrivită pentru o convertire profundă, ei tebuie să răspundă credinţei creştine. Era de datoria părinţilor ca înainte de a ajunge la acel moment, să le arate în permanenţă copiilor păcătoşenia lor şi să îi pregătească pentru convertirea ulterioară.
Ca o reacţie la aceste idei, Bushnell a sugerat că părinţii trebuie să-i înveţe pe copii încă din fragedă copilărie să fie creştini. De fapt, cu ajutorul acestei teorii a cultivării creştine, el încerca să prevină necesitatea unei convertiri radicale la o vârstă mai mare.
Cum ne putem prea bine imagina, mulţi teologi din vremea lui au fost profund tulburaţi de această teorie. în multele lucrări publicate ca răspuns la teoria sa, acuzaţia predominantă era că Bushnell nu credea în convertire. El a fost, de asemenea, criticat pentru că îşi asuma suveranitatea lui Dumnezeu. Calviniştii susţineau că numai Dumnezeu ştie care sunt cei aleşi şi că ar fi o mare cutezanţă din partea unui părinte creştin să creadă că copilul său va fi mântuit. Pe lângă acestea, învăţătura lui Bushnell despre botezul copiilor mici a fost puternic atacată de teologii
baptişti.
Pentru Bushnell, fundamentul întregii lui teorii consta în viaţa creştină a părinţilor. El considera că familia poate fi centrul principal de cultivare spirituală şi că harul lui Dumnezeu poate fi transmis prin viaţa părinţilor.
Adepţii trezirii considerau că rolul principal al părinţilor

era să-i înveţe pe copiii lor despre păcat, în timp ce Bushnell susţinea că părinţii trebuie să-i înveţe pe copii despre credinţă. Bushnell dorea de fapt să facă din cultivarea spirituală mai degrabă o experienţă pozitivă decât una negativă.

Esenţa controversei din jurul teoriei lui Bushnell a fost (şi încă

rămâne) natura convertirii. Nu e corect să-1 acuzăm pe Bushnell că nu credea în convertire. Problema este, mai degrabă, ce fel de convertire susţinea Bushnell. în vreme ce adepţii trezirii considerau că convertirea trebuie să fie o experienţă de criză, Bushnell privea convertirea mai mult ca pe o experienţă de proces. El afirma:

Şi aceasta este însăşi ideea educaţiei creştine, şi anume că ea începe prin cultivarea sau hrănirea copilului. Şi scopul este ca viaţa şi spiritul creştin al părinţilor să curgă în mintea copilului şi să se amestece cu experienţele lui incipiente şi pe jumătate formate, pentru ca astfel ei să pună în el ceea ce este bun în ei, gândurile lor, concepţia lor, credinţa şi dragostea lor, care trebuie să devină puţin câte puţin propria lui experienţă de viaţă, având însă acelaşi caracter.[5]

El dorea ca părinţii să formeze şi să modeleze minţile copiilor lor în aşa fel încât rezultatul nonnal al educaţiei lor să fie credinţa şi ascultarea de Dumnezeu.

Pe această bază teoretică Bushnell a sugerat părinţilor câteva principii foarte practice. De exemplu, el a scos în evidenţă ideea că părintele este un model pentru copiii săi, dar i-a avertizat pe părinţi să fie nişte modele

sincere. El a susţinut că părinţii trebuie să-şi recunoască în faţa copiilor falimentele şi defecte pentru ca astfel copiii să nu se lase descurajaţi de propriile lor falimente. El a propus, de asemenea, ca povestirile biblice, cântările şi lecţiile teologice să fie reduse la limbajul adecvat nivelului de vârstă al copilului. El i-a îndemnat pe părinţi să-i asculte pe copii şi să-i înveţe cu responsabilitate, ţinând cont de interesele şi nevoile copiilor lor. El vedea cultivarea creştină ca pe un fel de proces natural şi spontan, şi nu ca pe o experienţă forţată şi negativă pentru copil.
Uneori Bushnell a sugerat idei care le depăşeau cu mult pe cele din vremea sa. El a încercat să aplice noţiunea de ereditate, prea puţin cunoscută atunci, la cultivarea creştină, sugerând că ar putea exista de fapt o cultivare „prenatală", în care părinţii îşi dezvoltă propria lor viaţă spirituală înainte de naşterea copiilor lor, şi astfel copilul se poate forma, de fapt, într-o anumită fază de credinţă anterioară naşterii sale. El nu a susţinut că un asemenea copil va fi într-adevăr creştin, dar el a considerat că părinţii pot şi trebuie să se pregătească chiar înainte de naşterea copiilor pentru responsabilitatea pe care o au de a-şi cultiva copiii.
Bushnell a scris şi alte lucrări teologice care aruncă serioase îndoieli cu privire la corectitudinea lui doctrinară. Bazat pe concepţia sa unică despre natura şi funcţia limbii şi ca urmare a puternicei influenţe a lucrării lui Coleridge *Aids to Refkction* (Ajutoare pentru meditaţie), Bushnell a formulat păreri despre ideea de Dumnezeu în Cristos şi despre moartea

lui Cristos ca jertfă, care au fost condamnate drept eretice de către teologia contemporană lui. în *The Vkarious Sacrifice* (1866) el declara că jertfa lui Cristos este un exemplu sau o ilustrare morală a principiului etern al dragostei şi nu o satisfacere prin care Dumnezeu a fost împăcat cu omul. Datorită unor asemenea idei teologice, el a fost pe drept considerat unul dintre părinţii liberalismului teologic american.
Efectele teoriei lui Bushnell despre cultivarea creştină nu pot fi scoase în evidenţi exagerat de mult. La prima şedinţă a lui Religious Education Assodation din 1903, George Aibert Coe, teoreticianul de frunte din cercurile educaţiei religioase liberale din primii 50 de ani ai începutului secolului al XX-lea, s-a referit la scrierile lui Horace Bushnell ca la forţa motrice a mişcării lor.
Teoria lui Bushnell că oamenii pot fi educaţi în credinţa creştină fără a fi nevoie de convertire se potriveşte perfect cu concepţia modernă despre educaţia religioasă. Scrierile lui nu au fost larg acceptate în timpul vieţii sale dar, după moartea sa şi apoi pe parcursul secolului al XX-lea, Horace Bushnell este considerat una din forţele dominante ale dezvoltării educaţiei creştine ca disdplină aparte. Cu toate că baza lui teoretică a fost în cel mai bun caz contestabilă, teza sa cu privire la faptul că „copilul trebuie să crească creştin" rămâne una din cele mai critice idei din domeniul educaţiei creştine.
Teoriile acestui titan al gândirii „îl plasează pe Bushnell

drept într-o poziţie de conducere a abordării sociologizante a educaţiei creştine".[6] El este înaintaşul lui George Aibert Coe la stânga teologică, a lui C. Ellis Nelson şi John H. Westerhoff HI la mijloc şi a lui Lawrence O. Richards la dreapta, în accentul pus pe procesul socializării. Este interesant faptul că Bushnell i-a influenţat mai mult pe teoretidenii secolului al XX-lea decât pe gânditorii secolului al XLX-lea, după cum indică acest comentariu de Lynn şi Wright despre şcoala duminicală:

Bushnell a avut o contribuţie minoră la mişcarea şcolii duminicale din vremea sa, dintre 1802-1876, deoarece afirmaţia sa că copiii trebuie crescuţi ca şi când ar fi fost dintotdeauna creştini sărea în ochii ideologiei şcolii duminicale de la mijlocul secolului al XlX-lea, când tinerii erau trataţi ca „mici adulţi care au nevoie de convertire". Apelând la Bushnell în cadrul şcolii duminicale, educatorii religioşi au dat ideilor lor reformatoare un aspect nemeritat de maturitate. De asemenea, ei au creat impresia, pe care prea puţini istorici s-au deranjat să o corecteze, că „cultivarea creştină" a lui Bushnell este parte integrantă a educaţiei protestante populare.[7] La data când s-a înfiinţat Religious Education Assodation, apăruse deja, mai ales printre liberali, o îmbinare dudată a metodelor lui Pestalozzi şi Frâbel ax pragmatismul sodal al lui John Dewey, dar „expresia clasică a credinţei mişcării în potenţialul educaţiei în formarea caracterului

creştin" era *Cultivarea creştină* a lui Bushnell.[8] Reacţionând împotriva trezirii din vremea lui, probabil că el nu s-a gândit că respinge mişcarea evanghelică, dar poziţiile sale teologice şi metodologice erau mult mai compatibile cu cele de stânga. Ei l-au îmbrăţişat cu căldură ca pe apărătorul lor. Cu toate acestea, unele dintre ideile lui au devenit proprietatea noastră a tuturor.

Războiul civil, reconstrucţia şi educaţia

Războiul civil s-a terminat în 9 aprilie 1865, în duminica Floriilor. Lee s-a predat lui Grant la Appomattox iar Jefferson Davis şi cabinetul său s-au deplasat repede înspre sud. în Vinerea Mare, preşedintele Abraham Lincoln a fost împuşcat şi a murit a doua zi. Oameni prevăzători şi înţelepţi au încercat mai întâi să aducă naţiunea la o stare de căinţă, la dorinţa de reformă şi apoi de reconciliere. După cum relatează istoricul Sydney Ahlstrom, trei dintre cei care au ajutat naţiunea să-şi găsească drumul au fost Lincoln, ale cărui cuvântări de la Gettysburg şi de la a doua inaugurare au fost „declaraţii supreme despre semnificaţia războiului", celebrul istoric al Bisericii, Philip Schaff, de origine germană, care „a interpretat războiul într-un sens mai larg ca fiind un fapt care a pregătit America pentru marele ei rol în cauza libertăţii umane" şi Horace Bushnell, care „atunci când naţiunea sângera pe câmpul de luptă, a scris *The Vicarious Sacrifice"* şi care „a îndrăznit să creadă că războiul putea fi cam tot aşa de bun ca şi Vinerea Mare".[9] Perioada de importanţă majoră pentru dezvoltarea sistemului şcolar american modern a fost cea dintre

Războiul civil şi primul război mondial. Trebuie să ne întoarcem însă puţin înapoi şi să menţionăm câteva dintre evenimentele şi deciziile legislative care au pregătit cadrul acestei perioade.
în 1812, statul New York a înfiinţat Biroul Inspectoratului Şcolar de Stat. în 1837, statul Massachussetts a înfiinţat un minister al educaţiei, avându-1 ca ministru pe Horace Mann, iar în 1839, statul Connecticut a făcut acelaşi lucru, avându-1 ca ministru pe Henry Bamard. în 1852, în Massachussetts s-a aprobat legea învăţământului obligatoriu, lege pe care apoi au început să o adopte şi alte state.
Dar cu toate aceste legi, mai rămânea încă o problemă foarte importantă. Tânăra naţiune nu putea şi nu dorea să nege bogata sa moştenire religioasă. Dar ce trebuia făcut în privinţa instrucţiei religioase din şcolile publice? Şcolile publice au încercat să găsească în doctrinele creştinismului o concepţie religioasă universală. Protestanţii considerau că trebuie să se dea satisfacţie tuturor grupărilor religioase. Ţara devenea, însă, tot mai diversă din punct de vedere religios şi bineînţeles că

romano-catolicii şi evreii nu aveau deloc o abordare aşa-numită nesectaristă a religiei. Catolicii au înfiinţat propriul lor sistem şcolar şi au pretins o parte din fondurile adunate din impozite, dar majoritatea protestanţilor şi a evreilor s-au împotrivit acordării de fonduri publice pentru şcolile parohiale. Urmarea a fost

că multe state au interzis orice control al grupărilor religioase asupra şcolilor publice şi au refuzat să acorde bani din impozite pentru şcolile particulare aflate sub controlul unor grupări religioase. „Către sfârşitul primului secol de educaţie republicană, hotărârea generală a fost că pentru o societate liberă este mai bine ca majoritatea copiilor să meargă la şcolile publice, care să nu aparţină nici unei grupări religioase, decât să meargă la şcolile religioase ale diferitelor grupări sau confesiuni. Aceasta a făcut posibil ca Statele Unite să-şi construiască, mai repede decât oricare altă ţară din lume, un sistem de şcoli elementare libere."[10]
Proclamaţia pentru emanciparea sclavilor a fost lansată oficial de Abraham Lincoln la 1 ianuarie 1863, dar abolirea sclaviei nu a fost legiferată până la aprobarea Celui de-al Treisprezecelea Amendament din 18 decembrie 1865. Congresul a hotărât ca Biroul lui Freedman să încerce să înceapă repararea daunelor aduse negrilor în cei 250 de ani de sclavie. în 1868, s-a adăugat Cel de-al Patrusprezecelea Amendament, pentru apărarea vieţii, a libertăţii şi a proprietăţii. Cel de-al Cincisprezecelea Amendament urma să garanteze drepturile civile. Acestea au fost descrise mai detaliat în Legea Drepturilor Civile din 1875. De fapt, şcolile integrate erau puţine la număr. S-au făcut unele eforturi de integrare bazate pe motive religioase, filantropice şi umanitare. Societatea Misionară Americană s-a dedicat lucrării printre oamenii de culoare şi, la sfârşitul războiului, avea 528 de misionari şi învăţători care lucrau în sud. „Unul din cele mai nobile şi mai puţin

recunoscute capitole din istoria reconstrucţiei a fost scris de aceşti învăţători prost plătiţi, în majoritate femei, în lupta lor în mijlocul sărăciei, a batjocorii, a ostilităţii şi uneori chiar a violenţei, pentru a-şi demonstra credinţa în idealurile naţiunii şi în capacitatea naturală a negrilor de a intra pe deplin în viaţa americană."[11] Eforturile reunite ale Bisericilor Episcopale şi Romano-Catolice au fost încununate de succes, însă celelalte confesiuni majore au fost mai puţin eficiente. Din punct de vedere religios, Sudul îşi urma propriul său curs şi întemeierea de biserici independente ale negrilor, unele purtând numele anumitor confesiuni, a dus treptat la crearea unui „etos religios distinct, pe care credinţele confesiunilor tradiţionale nu 1-a putut nici acoperi şi nici altera. în decursul unui lung şi amar secol ele au devenit principalele purtătoare ale moştenirii afro-americane".[12]

Scena învăţământului secundar şi superior nu se deosebea prea mult.

în 1819 legislaţia din Hampshire a încercat să transforme Colegiul Dartrnouth în universitate de stat. Curtea Supremă a Statelor Unite a hotărât că şcoala era o societate particulară şi că statutul ei era un contract obligatoriu pe care statul nu-1 putea schimba decât dacă „fondurile colegiului deveneau proprietate publică". Această decizie a apărat existenţa colegiului independent şi particular. Numărul colegiilor particulare a crescut imediat, majoritatea fiind sponsorizate de către confesiunile creştine. Dar şi

apărătorii educaţiei publice superioare şi-au intensificat eforturile, aşa că, până la izbucnirea Războiului civil, douăzeci de state şi-au înfiinţat universităţi. Primele instituţii aflate sub control de stat au fost în Georgia, Carolina de Nord şi Vermont. Ele nu asigurau şcolarizarea gratuită şi nu permiteau negrilor să frecventeze instituţia respectivă.
Drepturile federale de proprietate asupra pământului, autorizate de Legea Morrilî din 1862, au accelerat creşterea numărului colegiilor şi a universităţilor de stat înfiinţate în special pentru studii agricole şi industriale superioare. Şcolile publice elementare erau deschise tuturor, dar academiile, colegiile şi universităţile slujeau în primul rând claselor sociale superioare. Legea Morrill a avut trei scopuri: (1) să apere învăţământul superior împotriva dominaţiei studiilor clasice, (2) să dezvolte instruirea practică la nivel de colegiu şi (3) să asigure pregătirea profesională în domeniul agriculturii şi al industriei.
Un principiu central al învăţământului de după Eăzboiul civil a fost acela că învăţământul public trebuie să fie garantat pentru toţi. Repudiind sistemul dual european, în care învăţământul elementar era pentru oamenii de rând, iar cel secundar era pentru clasele superioare, Statele Unite şi-au construit un sistem de învăţământ în trepte, în care fiecare este liber să înceapă de la treapta cea mai de jos şi să avanseze în funcţie de capacitatea sa. Finanţarea şcolilor a fost problema cheie în introducerea şi funcţionarea sistemului sub formă de trepte. într-un proces pornit de trei cetăţeni din

Kaîamazoo în 1874, în Michigan, Curtea Supremă de Stat a decis că impozitele pot fi colectate pentru a se finanţa liceele de stat. Decizia s-a bazat pe obligaţia statului nu numai de a asigura ci şi de a menţine un învăţământ egal pentru toţi. Deoarece statul susţinea şcolile publice elementare şi colegiile, s-a decis că trebuie să existe şi treptele de mijloc pe această scară.

Agenţii de educaţie creştină

Campania prezidenţială din 1828 dintre John Quincy Adams şi Andrew Jackson a fost una dintre cele mai cumplite din istoria americană. Când Jackson a câştigat, Adams a refuzat să mai rămână în Washington la

ceremonia de inaugurare. După solemnitatea de inaugurare, suporterii lui Jackson au lăsat Casa Albă devastată. El a introdus sistemul dominaţiei maselor în politica naţională. Deşi s-a făcut prea mare caz de „dominaţia plebei" sub conducerea lui Jackson, realitatea este că. ei a dat oamenilor de rând mai mari oportunităţi. Aristocraţii s-au îngrijorat când a început să se înalţe în Vest steaua lui Jackson. Mişcarea şcolilor duminicale era în plin avânt şi schimba viaţa oamenilor din vestul rural în curs de dezvoltare şi din zonele urbane în plină dezvoltare. Unii politicieni priveau potenţialul şcolii duminicale ca pe o forţă înspre bine. Oameni ca Theodore Frelinghuysen, senator de New Jersey, au încercat să folosească această formă vitală de evanghelizare şi edificare şi, în multe cazuri au fost încununaţi de succes. American Sunday School Union

(Uniunea şcolilor duminicale din America), în prezent American Missionary Fellowship (Comunitatea misionară americană) a fost înfiinţată în 1824 (vezi Capitolul 11). Către sfârşitul anului 1825, uniunea şi-a extins activitatea în 22 din cele 24 de state.[13] Acolo unde nu se înfiinţaseră şcoli publice, şcolile duminicale au păstrat „metoda lui Raikes", şi au continuat st înveţe cititul şi recitarea.. Până şi în anul 1858 ASSU mai vindea încă „sute de mii" de Abecedare. Misionarii lor erau deseori mutaţi în altă parte, datorită instaicţiunilor care veneau de la central din Philadelphia. Ei au lăsat celor pe care i-au învăţat „biblioteci de şcoală duminicală". în anul 1959 existau în ţară 50.000 de biblioteci, dintre care „30.000 în şcolile duminicale, 18.000 în alte şcoli şi aproape 3-000 în colecţiile comunale şi orăşeneşti. Este semnificativ faptul că bibliotecile şcolilor duminicale au fost considerate *publice".*[u] în multe părţi ele erau singura sursă de cărţi existentă. Biblioteca era semnul unei şcoli duminicale bona fide. Uniunea a început să satisfacă, nevoia de literatură pentru copii şi tineret şi şi-a impus un standard moral ridicat.

După Războiul civil, Uniunea şcolilor duminicale şi-a trimis mulţi misionari în mediul rural, în timp ce misionarii confesiunilor principale se deplasau în funcţie de mişcările clasei de mijloc care alcătuiau aceste denominaţiuni. Către sfârşitul secolului, forţele ASSU erau aproape complet angajate în lucrarea din mediul rural. De abia în ultimii zece ani American Missionary Fellowship şi-a îndreptat o parte din forţele

sale spre zonele sărace din mediul urban şi spre grupurile de imigranţi recenţi.

CONVENŢII ALE ŞCOLILOR DUMINICALE

Cu toate că şi înainte de 1820 au avut loc conferinţe şi convenţii, prima convenţie, la care s-au adunat laolaltă o mare varietate de grupări şi de societăţi, a fost cea din 1824 de la Philadelphia (când a luat Fiinţă Uniunea şcolilor duminicale din America). Stephen Paxon, unul din

marii eroi ai lucrării misionare a şcolilor duminicale, a reuşit să înfiinţeze sute de şcoli şi să organizeze o serie de asociaţii. Au început să se ţină consfătuiri regionale, statale, naţionale şi chiar internaţionale.

După Războiul civil, mişcarea şcolilor duminicale a mai făcut un mare pas înainte. „Transformarea şcolii duminicale într-o lucrare de talie mondială a protestantismului evanghelic a fost opera deliberată şi profundă a unui grup de oameni energici - «grupul din Illinois»".[15] Dwight L. Moody era în plină ascensiune. în iunie 1865, Moody şi William Reynolds din Peoria au ţinut o cruciadă de evanghelizare, înainte de convenţia şcolilor duminicale din statul Hlinois. A început o trezire, şi noul avânt a cuprins convenţiile din toată America de Nord. Din „grupul din Hlinois", alături de Moody şi de Reynolds, mai făceau parte şi Benjamin F. Jacobs, un bogat om de afaceri, Edward Eggelston, editor şi mai târziu autorul lucrării *The Hoosier Schoolmaster* şi John H. Vincent, un tânăr pastor

metodist. Jacobs şi Vincent aveau un deosebit talent organizatoric şi ulterior lor li s-au alăturat şi H. J. Heinz şi John Wanamaker. Calităţile lor de conducători s-au resimţit în următorii douăzeci şi cinci de ani.
în 1872, la A Cincea Convenţie Naţională din Indianapolis, s-a pornit o iniţiativă semnificativă. S-a elaborat un plan de lecţie unic, prin care aceeaşi lecţie, scrisă pentru diferite nivele de vârstă, urma să fie predată în toate bisericile participante, în aceeaşi duminică. „Proiectul a încurajat întâlnirile interconfesionale ale învăţătorilor, extinderea susţinerii publicaţiilor şi înfiinţarea, pe tot cuprinsul ţării, de institute pentru învăţători după modelul lui Moody Bible Institute din Chicago (1886)."[16] Pe la 1900 ele cuprindeau trei milioane de studenţi şi învăţătorii de limbă engleză. Materialele erau folosite oriunde lucrau misionarii englezi şi americani (ca India, Australia, Japonia, Noua Zeelandă şi China). Lecţiile tip au fost traduse în peste patruzeci de limbi.
Sydney Ahlstrom rezumă poziţia şcolii duminicale în ultimul sfert al veacului al XK-lea:
Trezirile şi treziţii au venit şi au plecat, dar şcolile duminicale au rămas ca o forţă stabilizatoare în biserici. în oraşe mari şi mici ele au atras lideri laici dedicaţi şi cu mare talent, care au dat nota şi caracterul protestantismului american şi care au asigurat un mijloc eficient pentru a ajunge la cei care nu frecventau biserica şi la cei care nu erau afiliaţi la vreo biserică - atât adulţi cât şi copii. Deşi ele reflectau categoric valorile ţării, şcolile duminicale au determinat într-

adevăr o mişcare pioasă şi recunoscută de implicare a laicilor la o scară nemaiîntâlnită în creştinism."
Timp de mai bine de 100 de ani, şcoala duminicală a fost forma dominantă şi aproape singura formă de educaţie creştină a copiilor şi a tineretului protestant, cu excepţia familiei. Biserica Prezbiteriană nu a reuşit în încercarea ei de a înfiinţa şcoli parohiale. Grupările reformate

au reuşit şi continuă să se extindă până în prezent. Mişcarea şcolilor romano-catolice a început în Philadelphia, în 1782 şi a cunoscut perioade de avânt şi de declin, în funcţie de valurile de imigranţi care soseau în America de Nord.[18]

PRIMELE GRUPĂRI PARABISERICEŞTI Şl ŞCOLI BIBLICE Young Men's Christian Association - YMCA - (Asociaţia tinerilor creştini) a fost cea care a iniţiat munca cu tineretul. Ea s-a înfiinţat în Anglia, în 1844, şi a fost introdusă în America în 1851. Young Women's Christian Association, YWCA, (Asociaţia tinerelor creştine) s-a înfiinţat tot în Londra şi a pătruns în America în 1859- Istoria timpurie a lui YMCA a fost marcată de o evanghelizare agresivă şi de o abordare temeinică a studiului biblic. Evanghelişti ca D. L. Moody „au fost pregătiţi ca evanghelişti şi conducători în cadrul acestei mişcări".[19] Avântul ei a început să scadă chiar în timpul vieţii lui Moody.
The United Society of Christian Endeavor (Societatea unită de activitate creştină) a apărut în Portland, Mâine,

în 1881 sub conducerea lui Francis E. Clark. Această organizaţie nonconfesională şi-a păstrat avântul timp de multe decenii. Deseori când apar treziri confesionale, mişcările interconfesionale tind să se instituţionalizeze şi dispar. Cu toate acestea, începând din 1940, mişcarea evanghelică americană a dat naştere la o serie de organizaţii parabisericeşti (alături de Biserică), care au rămas proaspete, cu o gândire înaintată şi care deseori au imprimat ritmul bisericilor.
în 1880 o bisercă din Rhode Island s-a angajat în organizarea de campusuri, deschizând astfel un important capitol al educaţiei creştine. Există destul de puţine date istorice despre această formă de activitate.[20] Probabil că urme de-ale ei se pot găsi în mişcarea întâlnirilor în campusuri, care îşi are rădăcinile în Kentucky în 1799-1800. John H. Vincent a înfiinţat Chautauqua (New York) ca pe o „universitate naţională a şcolilor duminicale", care a slujit ca o şcoală normală sau un program de instruire pentru învăţătorii laici de Biblie. De asemenea, ea a asigurat motivaţia pentru campusuri ale Bisericii.
Alte forme, ca şcolile biblice pe perioada vacanţei şi cluburile pentru copii şi tineret, s-au dezvoltat în secolul al XX-lea, dar ele depăşesc scopul acestui capitol.
Educaţia creştină din secolul al XK-lea a reflectat munca de pionierat care a marcat progresul educaţiei seculare. Trezirile spirituale au deschis noi perspective pentru învăţarea Bibliei şi pentru continuarea activităţii de evanghelizare. Şcoala duminicală a fost un mediu flexibil şi mobil, ară tradiţii. Ea a fost un mijloc

complementar care a dus la renaşterea
această perioadă. „Trezirea şi şcolile duminicale au avut multe în
18 Comanda nr. 40449

comun. Ele au încercat să vadă viitorul în acelaşi fel. Ele s-au dezvoltat simultan, au avut aceiaşi duşmani şi au îmbrăţişat religia ca pe o problemă a inimii... Implicarea inimii, mai ales în convertire, era esenţială pentru evanghelici."[21]

în ultima treime a secolului, educaţia progresistă a primit un prim imbold. Ia 1900, John Dewey şi George Albert Coe au păşit în fruntea educaţiei seculare şi a celei religioase. Uriaşa lor influenţă se resimte până astăzi.

Note

1. Horace Bushnell, *Christian Nurture* (1861, ed. retipărită, Grand Rapids: Baker, 1979), pag. 22.
2. Ibid., pag. 10.
3. Ibid.
4. Ibid., pag. 56.
5. Ibid., pag. 30.
6. Thomas H. Groome, *Christian Religious Education* (New York: Harper & Row, 1980), pag. **117.**

7- RobertW. Lynn şi ElliotWright, *The BigLittkSchool,* ed. rev. (Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980), pag. 121-122. Conform lui *Protestant Strategies in Education* de Lynn (New York: Association, 1964), pag. 22-24, şcoala duminicală şi a doua mare trezire au

fost atât de puternice încât el a acordat puţină atenţie familiei ca prim cadru şi formă de educaţie creştină.
8. Sydney E. Ahlstrom, A *Religious History ofthe American People* (New Haven, Conn.: Yale U., 1972), pag. 781.
9- Ibid., pag. 686.
10. R. Freeman Butts, „Search for Freedom: The Story of American Education", în *Educaţional Foundations: Ideas and Issues* (Coiumbus, Ohio: Merrill, 1973), pag. 86, în ed. lui Allan C. Omstein şi W. Eugene Hedley.
11. Ahlstrom, pag. 694-695.
12. Ibid., pag. 696-697.
, 13. C. E. Eavey, *Historj of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag. 243- Volumul *The Big Little School* de Lynn şi Wrights precum şi acest volum dau perspective extrem de diferite asupra şcolii duminicale. Lynn şi Wright abordează şcoala duminicală din punct de vedere sociologic, politic, precum şi istoric. Eavey prezintă istoria şcolii duminicale (cap. 8-10) din punct de vedere evanghelic, cu multe detalii. Pentru formarea unei imagini corecte, trebuie folosite ambele surse.
14. Lynn şl Wright, pag. 55.
15. Ibid-, pag. 90.
16. Ahlstrom, pag. 741-42.
17. Ibid,, pag. 742.
18. Vezi Glen Gabert, *In Hoc Signot: A Brief History of* ***the*** *Catholk Parochial*

Education in America (Port Washington, N.Y.: Kennikat, 1973). 19- Clifford V. Anderson, „Christian Education in Historical Perspective", în *Introduction to Biblkal Christian Education* (Chicago: Moody, 1981). pag. 48, în ed. lui Wemer C. Graendorf.
20. Vezi Clifford V. Anderson, „Camping History" în *An Introduction to Christian Camping* (Chicago: Moody, 1979), în ed. lui Werner C. Graendorf şi Lloyd D. Mattson.
21. Lynn şi Wright, pag. 77.

15
învăţământul american: John Dewey şi George Aîbert Coe

în 1859 o manta a trecut de la o persoană la alta în Noua Anglie. A murit Horace Mann în Massachusetts şi s-a născut John Dewey în Vermont. E foarte posibil ca aceşti doi oameni să fi fost cei mai influenţi lideri în domeniul învăţământului din America din clipa când pelerinii au debarcat pentru prima dată în America şi până astăzi.
învăţământul american este în esenţă produsul talentului lui John Dewey, el însuşi fiind, însă, influenţat de forţe de dinaintea vremii sale şi din vremea sa. De exemplu, William James, psiholog şi filozof născut în 1842 în New York City, este, în general, considerat ca fiind întemeietorul filozofiei pragmatismului. Dewey avea 31 de ani când James a publicat *Principles of Psychology*, o operă în două volume, care îngemănează ideile

pragmatismului şi ale *empirismului* radical. Edward J. Power sugerează, totuşi, că pragmatismul are o istorie filozofică antică.
Ai putea spune că Dewey a fost influenţat de întreaga istorie a pragmatismului, începând cu Heraclit şi cu sofiştii, dar ai ezita să numeşti cele mai critice elemente ale lui. Nimeni, şi desigur nici un filozof, nu este imun la trecutul său filozofic sau la moştenirea intelectuală a rasei. Pe de altă parte, este lipsit de judecată să presupui că fiecare filozof trebuie într-un fel să perpetueze în propria lui gândire doctrinele trecutului. Se prea poate ca Dewey să fi cunoscut foarte bine tradiţia pragmatică, aşa difuză cum era, fără să o fi urmat orbeşte.[1]
James a „adus îmbunătăţiri" relativismului lui Charles Sanders Peirce, susţinând că valorile apar în contextul experienţei umane reprezentând diferenţele de temperament şi, de aceea, depind de felul în care simţim

şi acţionăm la un moment dat. Pentru James, valorile absolute reprezintă o stare de mulţumire şi de satisfacţie filozofică. S-ar putea observa că atât Peirce cât şi James au avut o părere opusă celei pe care o avea profesorul Josiah Royce de la Harvard, un exponent al idealismului absolut şi în fond un hegelian.
Poate că cititorul se întreabă de ce acordă autorii atât de mult spaţiu filozofilor seculari. în esenţă din două motive. Mai întâi, pentru că este total imposibil să separi filozofia creştină despre educaţie de influenţele din jurul ei, indiferent cât de semireligioase, seculare sau păgâne ar fi acestea. în al doilea rând, pentru că

majoritatea filozofilor învăţământului adoptă o bază teologică, chiar dacă ei nu recunosc acest lucru.
James a adoptat o bază teologică şi a fost foarte interesat de religie, aplicând ideile pragmatismului la religie în două dintre cărţile sale: *Tlit Varietks of Religious Experiences* (Varietatea experienţelor religioase) şi *The Will to Eelkve* (Voinţa de a crede). Pentru James nu existau, desigur, valori teologice fixe şi de aceea nu î-au preocupat probleme ca păcatul, mântuirea, trinitatea, viaţa veşnică şi autoritatea Bibliei. Eî este interesai în religie datorită faptului că el crede că ea ajută învăţământul în mod empiric, datorită faptului că omul este o creatură călăuzită de credinţă şi susţinută de speranţă. Deşi William James nu credea într-un Dumnezeu absolut, el credea într-un Dumnezeu care îi dă omului un sprijin emoţional în perioade de haos.
învăţământul american de la sfârşitul secolului al XK-lea a fost puternic influenţat şi de verişorii lui europeni, ale căror concepţii le-am discutat în alte capitole anterioare. în opera lui Dewey se regăsesc mereu amprentele lui Pestalozzi, Herbart, Frâbel şi Rousseau.

John Dewey şi pragmatismul

fohn Dewey a început cu o concepţie teistă, ca şi William James. El şi-a luat doctoratul în anul 1844 la universitatea John Hopkins, unde a fost influenţat de idealistul George Sylvester Morris. J. Donald Butler sugerează că după ce Dewey a plecat la universitatea din Michigan, a început imediat la el o trecere de la idealism la instrumentalism (pragmatism), proces care s-a încheiat probabil prin 1892.[2]

Respingerea de către Dewey a existenţei unui „eu universal" M datoreşte faptului că el a îmbrăţişat atât behaviorismul (comportamen talismul) cât şi evoluţionismul darwinist. După el, individualitatea trebuie explicată prin rolul persoanei în fenomenele fizico-sociale din jurul său, fără nici o legătură cu intervenţia vreunei fiinţe supreme. în 1894, când l ajuns la Universitatea din Chicago, Dewey avea deja bine fixate bazelc-pragmatismului ateu.

Cyril D. Garrett face referire la John L. Childs (probabil cel mai autoritar exponent al pragmatismului secolului al XX-lea, alături de William H. Kilpatrick şi Boyd H. Bode), pentru a explica rolul evoluţiei în filozofia lui Dewey cu privire la învăţământ. Evoluţia:

1. Asigură structura teoretică a unui univers „fără capac", în care totul este „în permanentă devenire" şi nedeterminat. In locul unui sistem de relaţii statice şi fixe, există schimbare, noutate şi instabilitate.
2. Aduce omul, cu toate realizările lui culturale, în cadrul procesului natural de dezvoltare. Omul este mereu în natură şi nu separat de ea.
3. Permite un mod de a explica dezvoltarea anumitor trăsături caracteristice specifice omului, cum ar fi mintea, inteligenţa, personalitatea, limbajul, dezvoltarea uneltelor, fără a recurge la dualismele minte-trup sau materie-spirit.[3]

însuşi titlul articolului lui Garrett, „Democraţia - Religia pragmatismului lui Dewey", sugerează accentul pe care Dewey 1-a pus pe mariajul dintre sistemul politic şi

sistemul de învăţământ american, idee în care el a fost, fără îndoială, mult influenţat de Thomas Jefferson. Marele pragmatist a fost în primul rând un educator şi nu un filozof, cu toate că confruntarea lui cu realismul aristotelian al lui Frederick J. E. Woodbridge la Universitatea din Columbia (unde şi-a petrecut cei mai mulţi ani, începând din 1904) 1-a silit să se confrunte cu probleme de metafizică ce nu îl tulburaseră în vremea când se afla la Michigan şi la Chicago.
Ca în toate aspectele învăţământului, filozofia lui Dewey s-a ocupat în primul rând de activitatea de experimentare. Metoda ştiinţifică urma să fie dusă din laborator în sala de clasă şi în cărţile de filozofie. Filozofia devine astfel un mijloc de clarificare folosit pentru a da sens activităţilor existenţei umane. în *Democrat and Education,* Dewey a dedicat unul din capitole „Filozofiei învăţământului".
Filozofia înseamnă a gândi ce cere de la noi cunoscutul - ce atitudine pretinde ca răspuns. Este ideea despre ceea ce este posibil şi nu redarea unui fapt împlinit. Prin urmare ea este ipotetică, precum este întreaga gândire. Ea prezintă ceva ce trebuie făcut - ceva ce trebuie încercat Valoarea ei constă nu în găsirea de soluţii (care se pot afla doar în acţiune) ci în definirea dificultăţilor şi sugerarea metodelor de tratare a lor. Aproape că am putea descrie filozofia ca fiind gândirea care a devenit conştientă de sine - care şi-a generalizat locul, funcţia şi valoarea în experienţă.[4]
METAFIZICA
Dewey a făcut o excepţie violentă de la regula că mai

mulţi filozofi de-a lungul istoriei au susţinut că atât educaţia cât şi filozofia sunt inseparabil legate de ideile metafizice. Fiind în primul rând un naturalist, el a ţinut prea puţin cont de prejudecăţile religioase, pe care el le considera a fi

factorul care dă formă aproape întregii metafizici. Nu putem căuta dincolo de lumea noastră ceea ce este real, ci trebuie, mai degrabă, să ne limităm -să înţelegem realitatea în natura însăşi. Dewey considera că ştiinţele naturii sunt obligate de propria lor dezvoltare să renunţe la ideea de fixitate şi să recunoască faptul că procesul este marea regulă universală. în această abordare a metafizicii, empirismul lui Dewey este chiar mai radical decât cel al lui James.

Credincios formaţiei sale hegeliene, în tinereţe Dewey a fost preocupat de metafizică. Dar chiar şi atunci relaţia dintre universul material şi natura realităţii supreme era evidentă în gândirea lui. De exemplu, titlul uneia din primele sale publicaţii a fost *The Metapkyskal Assumptions of Materialism* (Premisele metafizice ale materialismului). Ceea ce nu a reuşit Dewey să recunoască mai târziu a fost faptul că metafizica este inseparabil legată de teoria învăţământului. Nu poţi defini scopul învăţământului dacă nu înţelegi ce este cu adevărat real în univers şi cum afectează realitatea sensul existenţei. Relativismul extrem al lui Dewey şi preocuparea lui pentru schimbare l-au obligat să-şi formeze o concepţie inadecvată despre importanţa

metafizicii.
Respingând cu stricteţe orice fel de supranaturalism, Dewey consideră că scopul şi posibilitatea supravieţuirii omului se bazează pe relaţia sa cu natura. în *Democracy and Education* el scria: „Puterea omului de a-şi controla deliberat propriilor lui treburi depinde de capacitatea lui de a dirija energiile naturii pentru a le folosi, o capacitate care depinde la rândul ei de cunoaşterea proceselor din natură."[5] Dewey era convins că prin folosirea corectă a inteligenţei sale şi a proceselor ştiinţifice, omul va scăpa de boli, de sărăcie şi de relele pe care le credeam cândva inevitabile. Această concepţie despre om în relaţie cu lumea materială nu poate fi denumită altfel decât umanism naturalist.

EPISTEMOLOGIA

Datorită accentului pus de el pe procesul de schimbare ca fiind ceva inevitabil, conceptul lui Dewey despre adevăr este extrem de relativist. O idee sau un concept nu este adevărat pentru că exprimă corect realitatea ci pentru că se întâmplă să servească într-un mod util, permiţând unui organism să se adapteze la condiţiile naturale de mediu. Adevărul acumulat de generaţiile anterioare nu este un ghid valid pentru viaţa contemporană datorită schimbărilor fenomenale care s-au petrecut de atunci şi până astăzi. De aceea te întrebi ce voia Dewey să spună zicând: „Aristotel are întotdeauna dreptate", când el foloseşte conceptul acestui filozof de separare dintre cultură şi utilitate pentru a-şi argumenta propriile lui idei cu privire la acest subiect. Te întrebi, de asemenea, dacă

pragmatismul în sine poate fi considerat adevărat, deoarece, aşa cum

arată Arthur W. Munk, „El nu e valabil pentru nepragmatici".[6]

Gordon Clark (căruia îi datorăm mult pentru ajutorul dat în a-1 înţelege pe Dewey) observă unul din contrastele favorite ale lui Dewey, acela dintre certitudine şi securitate. în mod tradiţional, spune Dewey, oamenii au dorit întotdeauna certitudinea. Filozofia lui Platon este un exemplu clasic al căutării după absoluturi în univers. Deoarece ştiinţa modernă ne-a arătat, totuşi, că acestea nu pot fi avute, trebuie să căutăm ceva care, în ultimă analiză, este de fapt mai bună, şi anume - securitatea. De exemplu, ştiinţa nu este o descoperitoare a adevărului ci este o producătoare de adevăr. H_20 nu este apă, ci descrie un plan de acţiune prin care noi folosim apa în scopurile dorite.

Nici o persoană inteligentă nu pune nici măcar o clipă la îndoială valoarea ştiinţei de a produce articole utile, Clark pune însă degetul pe rană, aratănd punctul slab al conceţiei lui Dewey despre ştiinţă, atunci când afirmă: „Ea furnizează mijloacele pentru realizare a ceea ce alege omul să facă. Dar poate ea să ne dea raţiunea de a alege această valoare în locul celeilalte?"[7] Aceasta ne duce însă la următoarea problemă.

AXIOLOGIA

Pentru Dewey valoarea era, de asemenea, ceva relativ aşa cum era şi adevărul. Formularea sa clasică a

conceptului instrumental al valorilor se găseşte într-un capitol din *Democracy and Education* intitulat „Educaţional Values". Pe scurt, Dewey susţinea că fiecare adult a acumulat o anumită măsură a valorii diferitelor experienţe şi are tendinţa de a le transmite copiilor. Pericolul care reiese de aici este că „normele învăţate astfel vor fi doar simbolice".[8] Norma valorii este atunci propria experienţă a individului şi nu o oarecare diferenţiere a lucrurilor făcută de către părinţi, profesori sau societate în general. Concluzia lui Dewey este că nu există grade ale valorii şi că nu putem pune valorile într-o anumită ordine.

Dewey dă două sensuri posibile cuvântului valoare. Pe de-o parte, el exprimă atitudinea de a găsi ceva care merită preţuit (o experienţă terminată) şi, pe de alta, el exprimă operaţia de comparare şi de apreciere pentru descoperirea valorii (experienţă în desfăşurare). Dar cum trebuie să decidem, când ne aflăm în plin experiment, dacă o anumită experienţă sau un anume gând are într-adevăr valoare? Răspunsul lui Dewey a fost că „stabilirea de standarde corecte pentru orice subiect depinde de contribuţia pe care acesta o aduce la semnificaţia imediată a experienţei printr-o apreciere directă". Şi din nou: „Contribuţia la valorile intrinseci imediate în toată varietatea şi experienţa lor este singurul criteriu pentru a determina cât preţuiesc valorile instrumentale şi derivate din studii".'

Pe Dewey îl preocupă să stabilească cum poate filozofia contemporană să integreze un sistem de valori fără să

revină înapoi la teoria perimată a unei axiologii bazată pe absoluturi metafizice. Aşa cum arată Clark, răspunsul evident trebuia găsit „într-o exploatare mai exhaustivă a metodei ştiinţifice". La acest punct Dewey s-a confruntat, totuşi, cu două probleme. în primul rând, existau dintre aceia care nu puteau crede cu adevărat că experienţa este arhitectul de care depinde crearea standardelor şi a normelor de viaţă. O astfel de atitudine depinde de valorile externe şi apelează la fiinţa supremă. O a doua problemă era faptul că unii nu se puteau lipsi de anumite plăceri, bunuri sau valori indiferent de metoda folosită pentru a obţine acea bucurie.[10] Pentru Dewey, desigur, metoda era foarte importantă şi valoarea nu poate fi recunoscută independent de metodă. Nici o valoare nu e intrinsecă în ea însăşi. Valoarea, şi mai ales valoarea morală, este orice intensifică o experienţă satisfăcătoare.

ANTROPOLOGIA

Dacă Dumnezeu nu există, omul este dependent de sine însuşi şi de propriile sale metode pentru a realiza orice trebuie realizat în acest univers. Mintea omului, ca tot ce are viaţă, este parte a dezvoltării evoluţioniste. Cu privire la natura omului, Dewey nu era nici un pesimist, nici un optimist ci, mai degrabă, un meliorist (cel care crede că lumea tinde să devină mai bună, cu ajutorul omului). Sigur că acesta este un punct strategic referitor la practica din învăţământ, pentru că lucrurile se schimbă complet dacă elevul pe care îl educăm este bun, rău sau neutru în natura sa morală de bază. Dewey ar fi preferat-o pe aceasta din urmă. Omul devine astfel

produsul mediului înconjurător. Dewey nu a ezitat nici o clipă să spună: „Mintea sălbaticilor este un efect şi nu o cauză a instituţiilor lor înapoiate. Activităţile lor sociale sunt de aşa natură încât să restrângă obiectul atenţiei şi al interesului lor şi deci să limiteze stimulii dezvoltării mintale".[11]0 civilizaţie progresează nu pentru că a învăţat prin revelaţie, sau chiar prin raţionamente, ceva despre „viaţa bună", ci pentru că a învăţat să stăpânească forţele naturale ale mediului său. Cu cât o civilizaţie le stăpâneşte mai puţin, cu atât ea este mai înapoiată. Cu cât le stăpâneşte mai mult, cu atât civilizaţia este mai avansată. Avem aici din nou un exemplu al „naturalismului absolut" al lui Dewey.

LOGICA

Dewey s-a simţit obligat să scoată logica din domeniul transcedentalului şi să o pună în domeniul experimentalului. El s-a opus bazei dualiste a logicii pe care au avut-o filozofii de dinaintea lui. Pentru Dewey lumea este una singură şi ea nu e formată dintr-o lume interioară a concepţiei şi

o lume exterioară a observaţiei. Melvin C. Baker constată că „logica lui Dewey arată spre dezvoltarea gândirii prin procesul experienţelor în situaţii de rezolvare a problemelor care cuprind interesele tipice ale omului".[12]

Clark îşi continuă studiul despre logica lui Dewey scoţând în evidenţă contrastul dintre Dewey şi Aristotel. Cel de-al doilea şi-a bazat logica pe un fundament

ontologic la care Dewey a obiectat cu vehemenţă. De vreme ce nu există cunoaştere antecedenţă, logica nu se poate baza pe existenţă. Nici un principiu al logicii nu e absolut. Toate principiile sunt supuse schimbării.
Conform lui Clark, respingând alternativitatea lui Aristotel, Dewey a respins şi legea noncontradicţiei.
Clark spune în continuare: „Fluxul universal constituie urzeala şi băteala ţesăturii filozofiei sale. Dewey este un filozof al schimbării şi al fluxului. Nimic nu poate fi admis ca fiind stabil şi etern. A îngădui chiar şi o singură constantă eternă, legea noncontradicţiei, ar răvăşi complet desenul fluctuant al artei sale şi aceasta ar repugna în cel mai puternic mod naturii sale profund estetice".[15]
Respingerea legii contradicţiei permite termenilor să aibă multiple semnificaţii, mergând chiar până la un număr infinit de sensuri. *Zero* ar putea însemna zero sau unu. *Verde* ar putea însemna cerul şi *masă* ar putea însemna Piaţa Comună Europeană. Dewey şi-a bazat mai degrabă logica pe ştiinţă decât ştiinţa pe logică şi, conform lui Clark, acesta este punctul slab de la care se năruie întregul său sistem.
în piesa muzicală a lui Rogers şi Hammerstein „Regele şi eu", Regele Siamului se gândeşte la greutăţile întâmpinate în conducerea unei naţiuni modeme. „El se plânge că atunci când era copil «ceea ce era aşa, era aşa, ceea ce nu era aşa, nu era». Acum că e bărbat, el spune: «unele lucruri sunt cam aşa, altele nu sunt cam aşa». Şi în capul lui sunt multe lucruri de care doreşte să fie mai sigur că e sigur."[14] Această ilustraţie folosită de

Lawrence C. Little pentru a descrie teoria învăţământului în general, poate fi aplicata cu atât mai bine gândirii filozofice a lui Dewey.

în A *Layman's Guide to Educaţional Theory* (Ghidul laicului în teoria educaţiei), Charles W. Coulter şi Richard S. Rimanoczy citează dintr-un articol de Boyd apărut în *New Republic* în 1949: „Toată lumea recunoaşte că John Dewey este un remarcabil filozof al învăţământului nostru şi că el a avut o influenţă imensă asupra învăţământului American. Un motiv pentru aceasta este faptul că filozofia lui nu a fost foarte clar înţeleasă. Dacă ar fi fost, entuziasmul pentru învăţăturile lui ar fi fost fără îndoială mai temperat în mare măsură de teamă sau, în orice caz, de îndoială".[15]

Un lucru evident în filozofia lui Dewey este faptul că el a subordonat fiecare aspect al gândirii filozofice supremaţiei ştiinţei. Aparent el nu

credea în afirmaţia lui Arnold Toynbee că marile probleme ale vieţii sunt acelea la care ştiinţa nu are nimic de spus. Poate că Dewey a curăţat învăţământul scoţând afară demonii autoritarismului ecleziastic şi pedagogic, dar evanghelicii nu pot accepta autoritatea experienţei şi a schimbării elevului pe care Dewey a pus-o în locul tuturor celorlalte lucruri.

OBIECTIVELE EDUCAŢIEI

Unii l-au acuzat pe Dewey că nu a stabilit obiective ale educaţiei. într-un sens acest lucru e adevărat, dar în

altul, nu. Se poate pune la îndoială dacă el a realizat vreodată obiective satisfăcătoare, însă este cert că el a acordat scopului o mare importanţă. Pentru Dewey, scopul „implică o activitate ordonată şi organizată în care ordinea constă în desfăşurarea progresivă a unui proces".[16] Scopul educaţiei trebuie să permită o „prevedere a rezultatelor" şi trebuie să permită participarea elevului la stabilirea unor scopuri dorite. Care ar fi după Dewey câteva dintre obiectivele legitime ale educaţiei?

Autocontrolul sau *stăpânirea de sine.* în *Experience and Education,* Dewey a scris clar şi răspicat: „Scopul ideal al educaţiei este de a forma puterea stăpânirii de sine".[17] El i-a criticat pe unii educatori progresişti pentru încercarea de a realiza autocontrolul doar prin eliminarea controlului din afară. Când elevul înţelege importanţa experienţelor sale, atunci el poate să se controleze în mod inteligent în cadrul mediului său ambiant.

0 *părere corectă despre timpul liber.* Pe Dewey 1-a deranjat conceptul aristotelian al relaţiei dintre timpul liber şi meditaţie. Totuşi, el a recunoscut că acest concept venea dintr-o societate dualistă. Dewey susţinea că într-o democraţie acest dualism trebuie înlăturat şi învăţământul trebuie să fie urmat de toţi oamenii, făcând astfel din timpul liber „o recompensă pentru acceptarea răspunderii pentru muncă şi nu o formă de scutire de la aceasta".[18]

Eficienţa socială. Am văzut deja că Dewey era total pătruns de noţiunea de relevanţă a societăţii. Pentru

Dewey, eficienţa socială însemna capacitatea persoanei educate de a participa în mod liber la activităţile comunităţii. O astfel de activitate socială lărgeşte de fapt cultura individului deoarece cultura este capacitatea unei persoane de a-şi lărgi modul de percepere a semnificaţiilor.

Dragostea de carte. Una din obiecţiile principale ale lui Dewey împotriva sistemului şcolar tradiţional era faptul că cunoştinţele le erau impuse copiilor într-o asemenea măsură încât ei ajungeau să identifice şcoala şi învăţarea cu instrumente de tortură. Dewey susţinea că cunoaşterea nu este la fel de importantă ca satisfacţia experienţei în dobândirea ei.

0 *experienţă continuă.* Dewey spunea: „Problema centrală a unei educaţii bazate pe experienţă este selectarea acelor experienţe prezente care să dăinuiască trăind din plin şi în mod creativ în alte experienţe".[1]' Cu alte cuvinte, trebuie să fim atenţi să asigurăm experienţe care nu numai să producă ceva ele însele prin adevăr şi virtute, dar care să conţină şi germenii experienţelor viitoare care să producă şi ele experienţe asemănătoare. Pentru Dewey, scopul vieţii era dezvoltarea deplină a capacităţilor intelectuale, morale şi estetice ale individului. Acest lucru e imposibil într-un vacuum, deoarece omul este un animal social şi îşi realizează individualitatea şi aspecte ale acestei individualităţi doar prin relaţii sociale.

PROCESUL ÎNVĂŢĂRII

Aici îşi aduce Dewey cea mai semnificativă contribuţie la filozofia educaţiei. Aici el începe din nou susţinând că mediul este suma totală a stărilor şi a realităţilor care îl înconjoară pe cel care învaţă. El a adus în acest cadru concepte ca dependenţa de interacţiune, activitatea din partea elevului, interesul pentru lucrurile pe care le învaţă, discuţiile dintre profesor şi elev, metoda experimentală în aflarea adevărului, dinamica procesului de gândire şi totala implicare socială împreună cu alte persoane care alcătuiesc societatea - fie în totalitatea ei, fie în termenii specifici ai clasei.
Toate aceste lucruri dau naştere unui spirit de cercetare iarînvăţarea se desfăşoară ca o creştere. O astfel de învăţare trebuie să implice schimbare, pentru că ea trebuie să schimbe caracterul celui care învaţă, în sistemul lui Dewey, rezolvarea problemelor este esenţială şi fiecare problemă serveşte drept catalizator care determină gândirea. Mayer rezumă bine cei cinci paşi ai conceptului de gândire al lui Dewey: „(1) o nevoie percepută, (2) analizarea dificultăţii, 0) propunerea de soluţii alternative, (4) experimentarea diferitelor soluţii până când una din ele trece testul mental, (5) acţiunea este testul final pentru soluţia propusă, care trebuie verificată în mod ştiinţific".[20] Nici un educator competent nu poate avea nimic de zis la explicaţia lui Dewey despre modul în care are loc învăţarea, deşi unii s-ar putea să nu fie de acord cu concluzia că acesta este singurul mod în care ea are loc.

LOCUL ELEVULUI ÎN EDUCAŢIE

Pentru că şcoala este pur şi simplu o societate în

miniatură, în clasă trebuie să predomine democraţia, aşa cum ea predomină în stat. Aceasta implică o libertate a celui care învaţă, însă nu o libertate necontrolată, aşa cum unii au acuzat că ar susţine Dewey. împotriva pasivităţii şi a

receptivităţii învăţământului tradiţional, Dewey a susţinut rolul activ pe care îl joacă elevul în propriul său proces de învăţare. Libertatea exterioară, în termenii disciplinei la clasă şi mai multă activitate fizică, este desigur importantă, dar scopul ei este, de fapt, de a duce la o libertate interioară. Dewey a explicat foarte clar acest lucru atunci când a spus: „Libertatea şi îngrădirea, opusul ei, trebuie apreciată doar ca un mijloc spre o libertate care înseamnă putere: puterea de a formula scopuri, de a judeca cu înţelepciune, de a evalua dorinţele în funcţie de consecinţele care vor rezulta din împlinirea lor, puterea de a alege şi de a ordona mijloacele prin care să le transformăm în fapte".[21]
Ca o reacţie la programa centrată pe conţinut, Dewey a susţinut o programă centrată pe copil. El a susţinut că programa şi copilul sunt cu adevărat cele două limite ale aceluiaşi proces. Noi începem cu copilul şi din experienţa lui începem procesul învăţării şi nu suprapunem peste experienţa copilului ceea ce credem noi că este important. în *The Child and the Gurriculum* (Copilul şi programa şcolară), Dewey scria: „Trecerea de la experienţa prezentă a copilului înspre cea reprezentată de sistemele organizate de adevăruri, pe care le numim obiecte de studiu, este o permanentă

reconstrucţie".[22] Procesul celor cinci trepte, indicat de Mayer mai sus, se referă la metoda de învăţare. Ceea ce este important aici, e că ea începe cu recunoaşterea de către elev a unei probleme în cadrul propriei sale experienţe.

ROLUL PROFESORULUI ÎN EDUCAŢIE

Pentru Dewey rolul profesorului este, în general, acela de a crea mediul în care are loc învăţarea. Unii au susţinut că un astfel de rol este mult prea neînsemnat pentru a fi rolul jucat de profesor în educaţie, dar nu trebuie să uităm că în sistemul lui Dewey crearea mediului este extrem de importantă. în concepţia ţui Dewey profesorul este un ghid care îndrumă impulsurile şi interesele copilului spre proces specific. Această idee este opusă aceleia că profesorul este cel care îndoctrinează elevul cu un sistem de cunoştinţe dinainte stabilite.

Ce spune el despre autoritatea profesorului? în şcoala ideală a lui Dewey, controlul asupra clasei nu este rezultatul presiunilor făcute din exterior de către o persoană care răspunde de clasă, ci el izvorăşte din interesul general şi implicarea elevilor în procesul lor de învăţare. Un profesor bun, spunea el, „reduce la minim ocaziile în care trebuie să-şi exercite autoritatea într-un mod personal. în al doilea rând, dacă trebuie neapărat să se vorbească şi să se acţioneze ferm, acest lucru se face în interesul grupului şi nu ca o demonstraţie de forţă personală".[23]

Pregătirea şi maturitatea, care trebuie să-1 caracterizeze pe profesor, nu au nici o valoare într-o clasă democrată

decât dacă ele sunt folosite

pentru a asigura condiţii care duc la activitatea în comun. Controlul în clasă este asigurat de însăşi organizarea experienţei învăţăturii. Pentru că educaţia se face prin acţiune socială reciprocă, profesorul, ca cei mai matur membru al grupului social numit clasă, are responsabilitatea de a dirija relaţiile şi discuţiile dintre membrii acestui grup social. Profesorul nu se află în afara grupului, ci el face parte din grup şi funcţionează în rolul de lider al grupului, în conformitate cu conceptele de dezvoltare a liderilor de grup care sunt în vogă la ora actuală.

NATURA PLANULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Planul de învăţământ (curiculumul) evoluează în jurul copilului. în „My Pedagogic Creed" (Crezul meu pedagogic), Dewey a fost foarte explicit cu privire la conţinutul educaţiei. El s-a opus introducerii la copii a unor obiecte de studiu ca citirea, scrierea, matematica şi geografia, care să nu fie în raport cu experienţa lor socială la un anumit nivel de vârstă. De aceea pentru Dewey „adevăratul centru de corelare a obiectelor de învăţământ nu este nici ştiinţa, nici literatura, nici istoria, nici geografia, ci activităţile sociale proprii ale copilului".[24] Dewey a respins, desigur, orice idee de curiculum de bază şi orice succesiune de studii care să formeze un curiculum stabilit. Pentru el dezvoltarea curiculumului nu consta în succesiunea obiectelor de studiu ci în dezvoltarea experienţei.
în sistemul educativ al lui Dewey, metoda şi conţinutul

sunt într-adevăr inseparabile, deoarece metoda este doar „o afirmaţie a modului în care conţinutul unei experienţe se dezvoltă cel mai eficient şi mai rodnic". De asemenea, deoarece nu există o separare efectivă între om şi natură, studiul naturii este în sine experienţa educativă a progresului şi a bunăstării umane. Istoria, geografia, ştiinţele exacte, literatura şi pregătirea profesională, toate ocupă un loc în curiculumul lui Dewey câtă vreme profesorul nu priveşte pe niciuna din ele, sau nici o combinaţie a lor, ca fiind absolut esenţială sau de bază pentru procesul educativ. De aici, obiectul de studiu în sine nu este niciodată educativ ci, mai degrabă, stadiul de creştere, care este experienţa elevului când intră în relaţie cu obiectul de studiu.
Dacă pentru Dewey nu există nimic absolut sau etern, pune oare 3tunci sistemul lui accent pe învăţarea trecutului? Da, deoarece concluzia lui era că prezentul nu poate fi rupt de trecut. Cu toate acestea, trecutul nu are o valoare reală în sine, ci doar în informaţiile pe care le poate furniza pentru înţelegerea prezentului. Aşa cum experienţa creşte în viitor, ea se şi îmbogăţeşte cu ceea ce ia din trecut.
Cât din filozofia despre educaţie a lui Dewey poate fi acceptat în mod conştient de către profesorul evanghelic? Nici un creştin ou poate nega că la Dewey întâlnim pervertiri teologice. Un alt lucru binecunoscut este

şi faptul că excesele de progresivism au fost accentuate

de către unii dă? discipolii lui Dewey. Oricine cunoaşte întreaga scenă educativă de astăzi, trebuie să admită că influenţa lui Dewey s-a răsfrânt asupra întregului învăţământ american, deşi progresivismul^ ca mişcare, a murit acum câţiva ani. De exemplu, Dewey trăieşte din nou în persoana lui Jerome Bruner - în accentul pe care acesta îl pun£ pe învăţarea prin acţiune, pe respingerea competiţiei şi a notării şi pe încurajarea gândirii creative.
Este oare drept să separăm teoria educaţională a lui Dewey de filozofia lui? în filozofie Dewey a fost un naturalist declarat, care în mod practic a clasificat omul împreună cu animalele. El a respins valorile şi adevărul absolut şi a susţinut că lucruri cum ar fi virtutea pot fi descoperite doar prin experimente ştiinţifice. El a avut o concepţie greşită despre metafizică şi nu a admis existenţa supranaturalului în univers. Concepţia lui despre natura omului este opusă doctrinei biblice a păcatului originar. Toate acestea sunt cu desăvârşire străine creştinismului biblic şi filozofia lui Dewey nu poate fi niciodată acceptată de profesorii evanghelici.
Problema care se pune, totuşi, pentru noi, este faptul că procesele educative în sine, aşa cum le-a descris şi le-a aplicat Dewey, sunt exact procesele care se folosesc efectiv astăzi nu numai în învăţământul secular ci şi în învăţământul creştin. Dinamica grupului, gândirea creativă, mediul de învăţare controlat, activitatea elevului, motivarea prin interesare şi relevanţa socială sunt susţinute cu convingere şi în mod deschis de orice manual bun de pedagogie publicat în ultimii douăzeci şi

cinci de ani. S-ar părea atunci că o abordare inteligentă a lui Dewey ar fi să respingem filozofia sa ateistă şi să acceptăm metodologia sa practică. Clark trage concluzia că filozofia lui Dewey, în special în logica ei, este un nonsens şi probabil chiar această inconsecvenţă în logica sa ne permite, să folosim talentul lui Dewey în domeniul educaţiei fără să absorbim filozofia lui, cu alte cuvinte să fim *progresişti* fără să fim *progres'wişti.*

Am arătat punctele slabe ale lui Dewey, dar poate că ar fi bine ca în încheiere să facem o scurtă trecere în revistă a acestora. Instrumentalismul, ca filozofie, duce la consolidarea secularismului, la o închinare în faţa ştiinţei, la credinţa în bunătatea inerentă a omului, la respingerea valorilor absolute şi a adevărului absolut, la lipsa scopurilor adevărate ale educaţiei în afara individului şi a societăţii lui şi la implicaţii politice sinistre, aşa cum a arătat Clark.[25] Pe de altă parte, valorile instrumentalismului lui Dewey, ca metodologie pedagogică, constau în accentul pus de el pe relevanţă, în concepţia practică şi lărgită asupra curiculumului, în activitatea elevului şi participarea lui la procesul învăţării, în tehnicile de rezolvare a

problemelor, în interes şi dialog în procesul de învăţare, în încercarea de a pune accentul pe democraţie în educaţie, în grija pentru elev ca individ şi în accentul pus pe creativitate.

Tendinţa inerentă a pragmatismului este de a merge prea departe, şi acesta este exact pericolul pe care trebuie să-

1 evite evanghelicii când preiau ideile lui Dewey. De exemplu, desigur că slăbirea atitudinii autoritare în orele de curs este importantă, dar aceasta nu ne poate opri să comunicăm autoritatea absolută a lui Dumnezeu, care ştim că este adevărul. Libertatea elevului este, de asemenea, un aspect dezirabil al metodologiei educaţiei, dar noi nu îndrăznim să-1 lăsăm pe elev să creadă că el nu este supus atât legilor omului cât şi legilor lui Dumnezeu. Dacă se pot evita excesele, atunci învăţământul creştin poate utiliza corect principiile lui Dewey în procesul de învăţământ. Noi avem adevăruri eterne, care nu se schimbă, dar ele trebuie raportate la condiţiile de viaţă, care se schimbă permanent. Noi avem o revelaţie autoritară, conforai căreia trebuie să trăim, dar ea trebuie comunicată în termenii vieţii pe care o trăieşte elevul în secolul XX.
Trebuie oare inclus John Dewey într-o trecere în revistă a gândirii creştine despre învăţământ? Poate că am obţine ajutor în formularea răspunsului la această întrebare din poziţia de lider care i se acordă lui Dewey în manualul *A History oflbligious Educators.* în ultimul paragraf al cărţii ni se spune că: „Dewey a fost numit primul filozof american original, un pragmatist şi un instrumentalist care a reflectat atât de mult noul spirit al Americii în creştere, încât observatorii contemporani găsesc că e dificil să determine dacă el este cel care a format învăţământul american, mai mult decât 1-a format pe el America".[26]
Se poate, desigur, contesta includerea lui John Dewey într-o carte intitulată *A History of Religious Educators.*

Pot exista rezerve şi faţă de marele spaţiu acordat în acest volum celui mai mare pragmatist. Şi totuşi, orice profesor religios din secolul al XX-lea (inclusiv creştinii evanghelici) a simţit, într-o măsură rnai mare sau mai mică, influenţa lui John Dewey. Prezenţa lui considerabilă nu poate fi ignorată.

George Albert Coe şi personalismul

Wayne Rood istoriseşte despre o şedinţă care a avut loc la Chicago cu un an înainte ca Dewey să plece de acolo la Colegiul Pedagogic de la Universitatea Columbia. Scopul întâlnirii era formarea unei noi asociaţii profesionale, cu titlul de a îmbunătăţi învăţământul secular. Cel puţin aceasta spera o parte a grupului, iar liderul lor era cunoscutul profesor de pedagogie de la Universitatea din Chicago, John Dewey.

Totuşi, membrii unei alte grupări erau preocupaţi de dezvoltarea

unui învăţământ religios, în special de încercarea de a lega teologia de ştiinţă în cadrul gândirii liberale, care se dezvolta vertiginos la începutul secolului nostru. Rood spunea: „Purtătorul lor de cuvânt era un profesor, mai tânăr de filozofie a religiei de la Northwestern University, numit George Âibert Coe. Cuvântarea, sa «Mântuirea, prin educaţie» a expus poziţia care a cucerit conferinţa. Ea a devenit Religious Education Association (Asociaţia învăţământului religios) şi John Dewey s-a retras."[37] Cate a fost importanţa, lui George Albert Coe (1862-1951) la dezvoltarea învăţământului

creştin din America? Conform lui Kendig Brubaker Culiy, Coe se afli la capătul raftului de bibliotecă ce a început cu Clement din Alexandria şi sfârşeşte în secolul XX - la. celălalt capăt al raftului!
Motivai pentru care am încheiat antologia cu George Âibert Coe este faptul, că
el a fost, într-un sens, apusul unei anumite orientări a învăţământului creştin.
din perioada modernă, un arhitect ai mişcării învăţământului religios liberal,
desigur din Statele Unite ale Americii. De la scrierile sale majore din anii 1920
şi 1930, climatul educativ a suferit o altă schimbare remarcabilă. Influenţa
mişcării ecumenice, teologia biblică mai nouă, cunoştinţele profunde de
psihologie, fără să mai menţionăm tonul mai sobru al unei lumi care a suferit
trecând prin două războaie şi care încă nu vede ordinea aceea socială pe care
Herbert Spencer şi urmaşii lui o preziseseră cu atâta încredere - toate acestea
au dat naştere ia diferite grade de preocupare Ia care teoreticienii şi practicienii
creştini recenţi, au căutat să ie dea răspuns. Din acest motiv noi am ataşat la
sfârşitul acestei lucrări o listă de cărţi care iiustteazâ curentele şi evenimentele
care au avut loc începând cu Coe. El însuşi a văzut, încă în timpul vieţii sale,

schimbarea climatului intelectual şi teologic şi a deplâns public toate formele
de neoliberalism,(n.tr. în engleză „neo-orthdoxy") care i se păreau o întoarcere
la scopuri trecute şi inferioare. îl putem vedea deja pe Coe în retrospectivă.
Acesta este motivul pentru care ei. ni s-a părut a fi „titanul" logic cu care să
încheiem lecturile noastre.[28]
Să nu luăm cu uşurinţă ceea ce ne aminteşte Cully. în primul deceniu
al acestui secol, corabia liberală, avându-1 pe Coe la cârmă, plutea pe
mări liniştite, dar metoda ei socio-culturală de abordare a învăţământului
religios era sortită pieirii chiar de la început. în primul rând nu avea *nici
o sursă de autoritate,* poziţie total imposibilă pentru orice filozofie a
educaţiei. în al doilea rând, *două războaie mondiale, § criză economică* şi o
deteriorare evidentă a calităţilor morale ale rasei umane au lăsat corabia să se
scufunde în mijlocul secolului al XX-lea, dată care marchează în linii
mari sfârşitul capitolului nostru.
Nu ar fi ieşit din comun--ca studentul, să considere că această epocă începe cu confruntarea de la Chicago din 1903 şi se sfârşeşte după cel de-al doilea război mondial, deşi Culley sugerează că arsul 1940 este cu

adevărat data esenţială la care vechiul liberalism şi-a pierdut vigoarea. El indică acest an datorită apariţiei lucrării lui Harrison S. Elliot *Can Religious*

Education Be Ghristian? (Poate învăţământul religios să fie creştin?)[29] Coe nu a renunţat niciodată la cârma corăbiei şi s-a scufundat împreună cu ea în 1951, continuând să deplângă influenţa neoliberalismului asupra teologiei.

Ce anume a propovăduit Coe ca reprezentant al şcolii liberale a învăţământului religios din prima jumătate a secolului al XX-lea? Ca şi la Dewey, punctele lui de vedere erau profund întemeiate pe dedicarea faţă de teoria evoluţiei a lui Darwin. El era într-adevăr noul profesor de ştiinţă care, respingând teoria revelaţiei, era gata să urmeze empirismul oriunde acesta ar fi dus. S-au folosit diferite cuvinte pentru a descrie filozofia lui Coe (liberalism, socîo-culturism, pragmatism religios), dar probabil nici unul nu a fost mai mult folosit ca *reconstrucţia.* Coe însuşi spunea:

Sigur că noi nu putem reconstrui totul dacă nu cunoaştem aceasta. Noi nu putem avea un rol creativ în ordinea morală fără să-i cunoaştem prezentul şi trecutul. Dar punctul central al adevăratei educaţii nu este cunoaşterea trecutului ci construirea unui viitor care să fie deosebit de prezent şi de trecut. Mai mult decât atât, învăţământul creativ implică faptul că natura şi gradul acestei deosebiri urmează să fie determinate în cadrul şi cu ajutorul procesului educativ, ele nu pot fî dictate sau

impuse, ele nu pot fi descoperite prin exegeza niciunui document istoric.[30]

Cully numeşte aceasta „prezentism", încă un termen care descrie filozofia lui Coe. în *Faith and Nature* (Credinţa şi natura), H. Shelton Smith enumera ceea ce el numeşte „tendinţele istorice ale liberalismului" şi arată că ele şi-au găsit cea mai clasică expresie în scrierile lui George Albert Coe: imanenţa divină, ideea de creştere - creşterea în religie a individului şi a naţiei precum şi creşterea ca mod de realizare a schimbării personale şi sociale, bunătatea esenţială a omului, Isus cel istoric.[31]

Citind oricare din lucrările lui Coe, devine evident faptul că baza filozofiei sale despre educaţie o formează mai degrabă teoria seculară, ca cea expusă de Dewey şi nu cea biblică, teologică sau dedicarea ecleziastică. Burgess exprimă clar acest lucru.

Când el s-a hotărât să gândeasă toate problemele învăţământului religios într-o formă nouă pe baza premizelor ştiinţei moderne, Coe şi-a asumat răspunderea ca scopurile tradiţionale care derivă din teologie şi practicile de predare tradiţionale să fie declarate inutile. Mai târziu el a propus ca scopul tradiţional al mântuirii individului să fie înlocuit cu scopul mai larg al reconstrucţiei sociale şi ca practicile de învăţământ, care se intenţionau a fî transmise, să fie abandonate şi în locul lor trebuie pusă o participare vitală la interacţiunea socială. Deci înţelegerea de către Coe a învăţământului religios este opusă poziţiei teologice tradiţionale care susţine că profesorul, ca

instrument al Bisericii, transmite elevului creştinismul. El susţine că profesorul şi elevul ar

trebui să se implice împreună în încercarea de a re-crea însuşi creştinismul. De aici remită mult citata (şi greşit citata) sa afirmaţie: „Religia se schimbă în procesul predării ei". în cadrul unui creştinism re-creat (imaginat de Coe ca o democraţie a lui Dumnezeu), devotamentul creştinului nu s-ar dovedi faţă de un singur om (fie el chiar şi isus) ci, mai degrabă, devotamentul lui s-ar dovedi faţă de societate, faţă de oameni.[52]
în termenii teoriei educaţiei, liberalii au pus accentul pe lucruri ca: dreptatea socială prin reconstrucţia formelor de organizare socială, mântuirea prin maturizarea sau creşterea treptată, cunoaşterea şi autocontrolul, o metodologie liberă total opusă oricărei îndoctrinări sau îngrădiri impuse de către autorităţi şi atitudini doctrinare, tratarea religiei ca pe un rezultat vital şi sănătos al propriei gândiri, a sentimentului şi a experienţei creative a copilului şi o insistenţă asemănătoare cu cea a lui Dewey asupra permanentei reconstrucţii a experienţei.
Pe la mijlocul secolului, liberalismul în decădere s-a scindat în liberalismul naturalist al Sophiei Lyon Fahs, un curent foarte apropiat de unitarianism, liberalismul popular al lui Hany C. Munro şi neoliberalismul lui L. Harold DeWolf.
Putem probabil încheia această sumară prezentare a lui George Albert Coe remarcând concepţia sa despre Biblie. Dacă autoritatea şi ineranţa Scripturii este miezul

curiculumului şi steaua călăuzitoare a epistemologiei pentru profesorii evanghelici (şi aşa este), atunci toţi profesorii de-a lungul istoriei pot fi analizaţi în raport cu concepţia lor despre Scriptură. Profesorii evanghelici susţin că experienţa este evaluată de Biblie şi deci recomandată sau condamnată de această autoritate. Coe susţinea reversul şi anume că experienţa religioasă creează teologia.
Rood recunoaşte clar respingerea de către Coe a concepţiei tradiţionale despre teologie.
Deşi teologia sa este în mod tehnic implicită, Coe este destul de explicit cu privire la ea. Teologia este implicită pentru Coe, pentru că ea izvorăşte din experienţa religioasă a omului. Ea nu e speculativă, pentru că ea apare direct pe baza datelor. Ea nu e sistematică, pentru că ea nu se ocupă de spectrul doctrinelor clasice. Ea nu e tradiţională, deoarece Coe nu face nici un efort pentru a corela afirmaţiile sale cu tradiţia. Ea este, totuşi, explicită, deoarece Coe afirmă clar că implicaţiile teologice ale psihologiei sale cu privire la religie resping în mod specific orice efort de a construi un sistem teologic şi el nu se scuză pentru natura netradiţională a concluziilor sale teologice.[3']
Atunci, ce este învăţământul creştin? Exact această întrebare formează titlul uneia din cărţile lui Coe publicată în 1919- Răspunsul său spune că: „El este examinarea sistematică şi critică şi reconstrucţia relaţiilor dintre persoane, bazată pe afirmaţia lui Isus că oamenii au o valoare infinită şi pe ipoteza existenţei lui Dumnezeu, Marele evaluator de persoane."[34]

Măria Montessori şi existenţialismul
Importanţa pe care o acordă capitolul nostru strălucitei profesoare italiene Măria Montessori (1870-1952) se datorează în primul rând influenţei pe care ea a avut-o asupra acelui titan american, prinţul pragmaticilor, John Dewey. Aşa cum a făcut Probei înaintea ei, Montessori a pus accentul pe bunătatea naturală a copiilor şi a pretins că libertatea e scopul de bază al învăţământului. Copiii trebuie să înveţe în ritmul lor propriu şi trebuie evitată folosirea forţei. Oricine a vizitat o şcoală Montessori recunoaşte că ea s-a situat cu aproape un secol înaintea epocii ei. Ea vorbea de o perioadă de *absorbţie* de la naştere până la trei ani, de una de *construcţie* de la trei la şase ani şi de o perioadă de *stabilitate* de la şase la doisprezece ani. Urmează apoi adolescenţa, ca un fel de a doua copilărie, o nouă perioadă de extraordinare schimbări fiziologice precum şi mintale. Cheia sistemului la toate nivelele de vârstă este eliberarea de inhibiţie sau substituirea voinţei şi a felului de a fi al adultului.
Lăsaţi liberi pentru a reacţiona la mediul înconjurător într-o manieră proprie, copiii au demonstrat „legile interne ale formarii omului". Acestea sunt: dragostea pentru mediul înconjurător (vizibilă în dorinţa de ordine naturală), dragostea de muncă (nu joacă ci un puternic fel de a realiza temele date), concentrare spontană (nevoile speciei acţionând prin individ), dragostea de tăcere (deşi mulţi copii lucrează unii lângă alţii),

sublimarea atitudinii pasive (nu „a avea" ci „a folosi"), puterea de a acţiona la alegere (nu dia simplă curiozitate), ascultarea (un simţ al ajutorului reciproc mai degrabă decât al competiţiei), autodisciplina (întotdeauna rodul libertăţii) şi bucuria (o deplină satisfacţie dată de ascultarea de legile propriei sale naturi).[35]

Pentru o clipă să nu ne gândim la Măria Montessori ca la un pedagog secular. Dedicată catolicismului în care s-a născut şi a crescut, ea a folosit deseori limbajul biblic pentru a descrie relaţiile dintre copii şi lumea lor şi mereu le-a sugerat profesorilor să îi vadă pe copii aşa cum i-a văzut Isus. în 1917 ea scria: „Cred că această metodă de educaţie este instrumentul pe care Dumnezeu 1-a pus în mâinile mele - pentru scopurile Sale".

Este practic imposibil să o încadrăm pe Măria Montessori în vreunul din tiparele tradiţionale. Este evident că ea a fost influenţată de aceeaşi europeni care l-au influenţat pe Dewey şi că ea a avut poate, la rândul ei, un impact asupra gândirii lui Dewey. (însă Dewey nu a fost bucuros să admită acest lucru. El a criticat-o pe Montessori în *Democracy and Education,* paginile 153-54. William H. Kilpatrick, elocventul discipol al lui Dewey, a contribuit substanţial la căderea în desuetitudine a montessorianismului prin lucrarea sa *The Montessori System Examined* (1914; ed. retip., New York Times, Arno, 1971).) Ea rămâne în mod categoric un popas unic

de-a lungul drumului învăţământului religios în prima

jumătate a secolului al XX4ea.

Şcolile biblice şi fundamentalismul

în spectrul teologic opus pragmatismului lui Dewey şi personalismului lui Coe, dar tot în prima jumătate a secolului al XX-lea, s-a dezvoltat un sistem unic de educaţie superioară numit „mişcarea şcolilor biblice". Colegiile biblice, acum o ramură destul de sofisticată din cadrul învăţământului superior creştin, reprezintă un procentaj semnificativ din numărul institutelor evanghelice de învăţământ superior din America. Ele sunt organizate şi unite într-o asociaţie profesională de acreditare cunoscută sub numele de American Association of Bible Colleges, pe deplin, recunoscută de Coundl of Postsecondary Accreditation U.S. Office of Education (Consiliul de Acreditare Posdiceală al Ministerului Educaţiei al Statelor Unite), Aceste colegii au unele din cele mai bune cadre didactice din cadrul tuturor bisericilor evanghelice (nu numai pentru predarea unor materii ca Biblia, teologia sau materii înrudite cu ele ci şi pentru predarea materiilor umaniste, artistice şi a ştiinţelor exacte). Dar totul s-a născut dintr-un umil început la sfârşitul secolului ai XK-leâ.
Nu poţi să nu scoţi în evidenţă legătura dintre Biserica Moraviană, cu tendinţele ei pietiste, şi mişcarea contemporană a colegiilor biblice. Accentul pus pe misiune şi pe nevoia de lucrători pregătiţi, care a preocupat atât de mult gândirea pietistă, a dus ia înfiinţarea de şcoli, care nu se deosebeau deloc de primele institute biblice americane. Un astfel de institut a fost Gossmer Mission, înfiinţat în 1842 de Johannes

Gossmer, urmat la trei decenii de East London Institute for Home and Foreign Mission, fondat de H. Grathan Gunness.
în acelaşi an în care s-a înfiinţat East London Institute, T. DeWitt Talmadge a organizat un colegiu laic în cadrul lui Presbyterian Tabernacle din Brooklyn, New York. Zece ani mai târziu, Christian and Missionaiy âliiance a înfiinţat prima şcoală biblică, şcoală care funcţionează şi astăzi. Ea a fost concepută de A. B. Simpson, despre care Eavey scrie:
în 1882 eî a înfiinţat prima şcoală biblică din America pe locul din spatele unui vechi teatru din New York City. Doi profesori învăţau doisprezece studenţi, folosind ca materiale bănci ordinare şi mese simple. Creştinii au manifestat un mare interes pentru această şcoală şi, adunându-se contribuţii băneşti, s-au făcut planuri pentru organizarea oficială a şcolii. Cam după un an de la începere, s-a deschis Missionary Training College, cu 40 de studenţi înscrişi la cursuri de Zi şi un maie număr la cursurile serale. Treizeci au terminat primul aa de studiu şi curând după aceea cinci dintre absolvenţi au pornit spre Africa în calitate de misionari.[36]

Aproape toţi profesorii de colegiu biblic recunosc că Nyack Missionary College, cum a fost eî cunoscut mai târziu (astăzi Nyack College), este prima şcoală înfiinţată de acest gen, atribuindu-i, în acelaşi timp, lui Moody Bible Institute (1886) cea mai mare influenţă în cadrul acestei mişcări. Această şcoală şi-a deschis

cursurile în 1889, în acelaşi an în care Gordon College, înfiinţat ca un institut pentru pregătirea de misionari, a început să trimită pastori în Africa. Moody a fost cunoscut la început ca Chicago Evangelization Society, dar în 1900 a adoptat numele de Moody Bible Institute, la un an după moartea lui D. L. Moody, cel care 1-a întemeiat.

Desigur că existenţa şcolilor pentru pregătirea lucrătorilor creştini nu era o noţiune nouă pe scena americană, ci doar una care fusese uitată de mai mult de două secole şi jumătate. Poţi să spui că Harvard College a fost primul colegiu biblic înfiinţat în America, apoi să continui arătând eforturile anglicanilor pentru pregătirea pastorilor la William and Mary (1693), dedicarea congregaţionaliştilor pentru Yale (1701), eforturile 1 prezbite-rienilor de la Princeton (1746), şi apoi eforturile confesiunilor de a înfiinţa instituţii de învăţământ superior care să pregătească cu adevărat oameni pentru multiplele lucrări ale Bisericii.

Dar învăţământul public a deţinut supremaţia la sfârşitul secolului al XEX-lea şi liberalismul dădea tonul în religie. învăţământul în seminarii era aproape mort din punct de vedere teologic şi trebuia făcut ceva dacă se voia să se pregătească pastori, misionari şi profesori care să creadă în Biblie şi să predea Biblia. Gene Getz ne reaminteşte:

Când s-a înfiinţat Moody Bible Institute, existau probabil doar o mână de colegii universitare, (n.tr. Prin acest termen traducem noi ceea ce în America se numeşte „Liberal Arts Colleges".) Deşi funcţionau

aproximativ 60 până la 70 de seminarii protestante, aceste şcoli pregăteau tineri în primul rând pentru munca de pastor. Devenea evidentă nevoia de mulţi alţi angajaţi cu normă întreagă pentru diferite alte lucrări creştine şi nici chiar absolvenţii seminariilor nu reuşeau nici măcar pe departe să acopere marea nevoie de oameni necesari la amvoanele din întreaga ţară.[37]

Până acum nu am spus nimic despre impactul semnificativ al colegiilor creştine universitare de pe scena învăţământului evanghelic american. Acest subiect va fi dezvoltat în capitolul 18, deşi, fireşte, multe dintre colegii au fost întemeiate în prima jumătate a secolului al XX-lea. Totuşi, majoritatea lor nu au făcut parte din mişcarea misionară fundamentalistă de evanghelizare care a dat naştere la avântul institutelor şi colegiilor biblice puse în acest capitol în contrast cu opera lui Dewey şi a lui Coe.

Nu putem sublinia îndeajuns importanţa absolută a existenţei unui învăţământ superior creştin pentru Biserica lui Isus Cristos din lumea de la sfârşitul secolului al XX-lea. Biserica are acută nevoie de colegii

creştine, deşi prea des ea uită de această nevoie în mijlocul celorlalte probleme şi presiuni cu care se confruntă.

Note

1. Edward J. Power, *Evolution of Educaţional Doctrine: Major Educaţional Theorists ofthe Western World* (New York: Appleton-Centuiy-Crofts, 1969), pag. 341.

2. J. Donald Butler, *Four Philosophies and Their Practkes in Education and Religion*, ed. a 3-a (New York: Harper & Row, 1968), pag. 373.
3. Cyril D. Garrett, „Democracy - the Religion of Dewey's Pragmatism", *Gordon Review* (Toamna anului 1959): 105-13.
4. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), pag. 381.
5. Ibid., pag. 267.
6. Arthur W. Munk, A *Synoptic Philosophy of Education* (Nashville: Abingdon, 1965), pag. 86.
7. Gordon H. Clark, *Dewey* (Philadelphia: Presbyterian and Reformed, 1960), pag. 25.
8. Dewey, pag. 274.
9. Ibid., pag. 292.
10. Clark, pag. 19.
11. Dewey, pag. 43-44.
12. Melvin C. Baker, *Foundations of John Dewey's Educaţional Theory* (Chicago: Aldine PubL, 1966), pag. 44.
13. Clark, pag. 67.
14. Lawrence C. Little, *Foundations for a Philosophy of Christian Education* (Nashville: Abingdon, 1962), pag. 19.
15- Charles W. Coulterşi Richard S. Rimanoczy, *ALayman's Guideto Educaţional Theory* (New York: Van Nostrand, 1955), pag. 148. 16. Dewey, pag. 19. 17- John Dewey, *Experience and Education* (New York: Macmillan, 1958), pag. 75. 18. Dewey, *Democracy and Education*, pag. 305.

19- Dewey, *Experience and Education,* pag. 16-17.
20. Frederick Mayer, A *History of Educaţional Thought,* ed. a 2-a (Columbus, Ohio: Merrill, 1966), pag. 355-
21. Dewey, *Experience and Education,* pag. 74.
22. Martin S. Dworkin, Introduction and Notes to *Dewey on Education* (New York: Columbia U., 1957), pag. 97.
23- Dewey, *Experience and Education,* pag. 59-
24. Dworkin, pag. 25.
25. Clark, pag. 31.
26. David H. Roper, John Dewey", în *A History of Religiuos Educators,* ed. Elmer L. Towns, (Grand Rapids: Baker, 1975), pag. 326.
27. Wayne R. Rood, *Understanding Christian Education* (Nashville: Abingdon,

1970), pag. 181.
28. Kendig B. Cully, ed., *Basic Writings in Christian Education* (Philadelphia: Westminster, 1960), pag. 11.
29. Kendig B. Cully, *The Searchfora Christian Education, Since 1940* (Philadelphia: Westminster, 1965), pag. 17.
30. Citat în *Basic Writings, m* ed. lui K. B. Culiy, pag. 337.
31. Ji. Shelton Smith, *Faith and Nature* (New York: Scribner's, 1941), pag. vii-viii.
32. Harold W. Burgess, *An Invitation to Religious Education,* (Mishawaka, Ind.: Relig. Educ. Press, 1975), pag. 64-65.

33. Rood, pag. 200.
34. George A. Coe, *What îs Christian Education?* (New York: Scribner's, 1919), pag. 296.
35. Rood, pag. 275-276.
36. C. B. Eavey, *History of Christian Education* (Chicago: Moody, 1964), pag.
338-339.
37. Gene A. Getz, *The Story of Moody Bible Institute* (Chicago: Moody, 1969),
pag. 23.

i §

Existentialisiruil şi catolicismul

Probabil datorită holocaustului, sau a milioanelor de vieţi distruse, sau a reaşezării geografiei naţiunilor pe harta Europei, însă dintr-un motiv oarecare, după cel de-al doilea război mondial lumea a început să manifeste din nou interes pentru istorie. Conceptul antic privea istoria ca pe o filozofie a învăţării prin experienţă. Jean Jaures, om de stat francez, spunea că noi trebuie „să luăm. focul de pe altarele trecutului şi nu cenuşa".

Şi totuşi, în acest ultim pătrar al secolului al XX-lea, îţi pui întrebarea dacă am învăţat ceva din lecţiile trecutului. Cei douăzeci şi cinci de ani pe care îi studiem în acest capitol (aproximativ între anii 1950-1975) reprezintă o trecere mai puţin lăudabilă de la masacru la haos. însă aceasta nu e o greşeală a istoriei şi nici a filozofiei din care e ea plămădita. Gândirea matură este întotdeauna ajutată de o analiză a greşelilor celor care au trăit mai înainte. De asemenea, un sens aî istoriei ajută la formarea calităţii de minte deschisă. E foarte puţin

probabil ca. cel care studiază trecutul cu seriozitate să creadă că opinia lui este *intru latul* corectă sau că o anumită situaţie este *cu totul* Iară ieşire.
Istoria este însă foarte pertinentă când a fost şi este trăită. Atât autorii acestei cărţi cât şi majoritatea dascălilor care o vor folosi au traversat o mare parte a epocii pe care o numim „postbelică". Iar extraordinara schimbare a epocii necesită o analiză amănunţită a tuturor părţilor ei componente la care rnintea se poate gândi. Şi totuşi, un studiu al acestei epoci se poate asemăna cu deschiderea panoului din dosul unui computer

uriaş, e ca şi cum ai putea să-i vezi toate părţile componente dar ai rămâne mut de uimire la vederea complexităţii modului în care ele sunt aranjate. Kendig Brubaker Cully notează: astfel, istoria spre care au fost atraşi mulţi savanţi în Biblie şi teologi contemporani este o istorie care pulsează cu vitalitate, este o istorie vie, care nu constă doar din date impersonale lipsite de viaţă, ci este o realitate dinamică la care poate participa din plin generaţia prezentă, inclusiv istoricul însuşi".[1] El continuă, subliniind că „în special protestanţilor trebuie să li se amintească nevoia de o perspectivă istorică, de vreme ce atât de des noi ne permitem să afirmăm că suntem prerogativa creştină cea mai importantă".[2]
într-o societate americană iremediabil preocupată de schimbare, teologia nu a dus-o prea bine. însă, mai ales

în ultimul deceniu, se simte o renaştere a interesului pentru învăţământul creştin, o nouă dinamică ce a cuprins procesul creşterii copilului în familie şi în biserică. însă acest lucru se realizează foarte încet şi noi dorim ca în paginile următoare să descriem puţin din zbuciumul care a dus de la confuzia din teologia evanghelică de dinaintea celui de-al doilea război mondial la o unitate relativă în anii 1980.
Am spus deja că cel mai bun cuvânt care ar putea descrie al treilea pătrar al veacului al XX-lea ar fi cuvântul *schimbam. Schimbarea tehnică* a creat o epocă computerizată într-o asemenea măsură, încât un scriitor vorbeşte despre om ca fiind organul reproducător al computerelor sale. Tehnologia face din controlul comportamental şi manipulare nu numai ceva posibil ci o realitate a vieţii de zi cu zi.
Schimbarea politică este un factor de dinamism continuu. Alegerile naţionale din 1980 i-au uluit pe mulţi dintre observatorii politici ai vremii, indicând o nouă polarizare posibilă a americanilor pe poziţii total conservatoare sau liberale.
Schimbarea culturală a creat sociologi, ca Herbert Marcuse, care susţin o poziţie pe care am putea-o cel mai bine numi marxism freudian. Marcuse sugerează că datorită faptului că nimeni nu poate schimba economia, oamenii trebuie să se adapteze pentru a face faţă unei economii în schimbare. Mişcările contraculturale vin şi pleacă - unele favorabile cauzei Evangheliei, altele puternic opuse acesteia, toate făcând însă parte din montajul contracultural.

în acest capitol ne vom ocupa îndeosebi de *schimbarea spirituală* care afectează învăţământul. Vom vedea în paginile următoare ca relativismul existenţial e cel care a urcat pe tron şi afirmă că nu există valori etice, metafizice, axiologice sau epistemologice absolute. Suntem deci obligaţi la o existenţă situaţională.

în ciuda unor astfel de idei, educatorii creştini afirmă că Isus este Profet, Preot şi Rege. Cuvântul lui Dumnezeu este adevărul absolut şi probabil că am scăpat tocmai la timp de o angajare într-o cristologie superficială care sacrifică Biblia pe altarele ei umane. Crucea continuă să fie punctul central al istoriei omenirii. Acolo, Marele Preot a adus jerfa supremă pentru ca noi împreună cu El să fim slujitori crucificaţi.

însă în haosul care ne înconjoară, noi, de asemenea, chemăm din nou la punerea accentului pe Cristos ca Rege. Creatorul universului, Susţinătorul sistemelor lui este, de asemenea, şi Suveranul care va veni cu putere eternă. în ciuda anarhiei care domneşte astăzi, noi afirmăm că Duhul lui Dumnezeu este cel care aduce ordinea şi pacea. Este absolut necesar ca cel care este cu adevărat profesor creştin să fie dăruit teologiei biblice şi aceasta este dedicarea pe care o susţinem înainte de a începe să ne ocupăm de cei 25 de ani care formează al treilea pătrar al acestui secol. Dedicarea noastră ne ajută să privim cu mulţumire speranţa Bisericii în aşteptarea sfârşitului.

Existenţialismul

Dacă Hegel avea dreptate când spunea că „Insula Minerva îşi întinde aripile doar o dată cu căderea nopţii", atunci a sosit timpul unei renaşteri a filozofiei.* Ca disciplină, filozofia este în haos datorită luptei dintre existenţialişti şi pozitiviştii logici. Capitularea totală în faţa relativismului subminează puterea oricărui sistem istoric.
Existenţialismul este ca o învelitoare cârpită formată din petice vechi care exprimă lucruri ca transcendenţa existenţei, iubirea contradicţiilor, absurditatea vieţii, individualismul dus îa extrem, dezinteresul faţă de trecut sau viitor şi câte un petic de nihilism grosolan pe ici pe colo. Walter Kaufman spune: „Majoritatea «existenţialiştilor» care sunt încă în viaţă au respins această etichetare şi cel care îi priveşte uimit din afară poate foarte bine să tragă concluzia că singurul lucru pe care ei îl au în comun este o puternică aversiune unul faţă de celălalt".[3] Existenţialismul reflectă distrugerea ideii clasice a omului raţional într-un univers ordonat precum şi dărâmarea credinţei religioase tradiţionale. Epoca războaielor mondiale şi a armelor nucleare, a ştiinţei şi a psihologiei i-a dus pe mulţi la o stare de îndoială şi adeseori de disperare, în care au ajuns să-şi pună acea chinuitoare întrebare: „De ce există ceva în loc de nimic?"[4]
J. M. Spier dă probabil existenţialismului cea mai bună şi mai scurtă definiţie pe care am întâlnit-o vreodată: „Filozofia existenţialiştilor este o iraţională şi ateee filozofie a crizei, în care omul modern dezrădăcinat
*tn Evul Mediu, întrebările filozofiei erau determinate

de teologie - astăzi ele sunt determinate de ştiinţă (n. ed).

caută certitudine în propria sa Existenţă, pe care el a ridicat-o la rangul de idol".[5]

Mulţi cred (şi probabil că au dreptate) că existenţialismul este mai mult o stare sufletească decât o filozofie, de vreme ce el nu se poate reduce la nici un set de principii şi de vreme ce refuză sistematizarea. Pe de-o parte el recunoaşte inutilitatea explicării universului în mod raţional, pe de alta, el refuză să caute o explicaţie supranaturală dincolo de sine. De aceea este forţat la concluzia iraţionaîităţii. Ne bucură că existenţialismul se frământă cu întrebări de ontologie, dar dăm din cap cu dezamăgire când vedem cum concluziile lui se împotmolesc în pesimism, disperare, anxietate şi în absurditatea ultimă - omiprezenţa morţii. Chipul nostru de pedagogi se luminează încă o dată când simţim accentul pus pe relaţia personală dintre profesor şi elev, doar pentru a se întuneca iarăşi, când vedem că o astfel de libertate duce la un subiectivism radical.

NEOLIBERALISMUL (NE00RT0DQXIA)* ÎŞI SCHIMBĂ HAINELE Cu toate că în seminariile şi în colegiile creştine din America se foloseşte termenul de neoortodoxie, noi suntem de acord cu Roger Shinn că acest cuvânt nu are decât sensul de „o descriere a istoriei recente"[6]. Soren Kierkegaard, marele filozof danez, vorbea de un „salt. al credinţei", care pentru el însemna să crezi chiar şi atunci când intelectul găseşte

că ceea ce crezi este absurd. Martin Heidegger a dezvoltat ideile lui Kierkegaard, dar teologia construită pe această bază şi numită neoortodoxie a fost opera lui Karî Barth din Basel.
Barth a reacţionat puternic împotriva liberalismului insipid din prima jumătate a secolului al XX-lea şi a lansat o chemare răsunătoare la o încredere reînnoită în revelaţia biblică, în transcendenţa lui Dumnezeu, în conştienta păcatului, într-o cunoaştere a Tatălui din cer prin Isus Cristos şi într-o preocupare pentru escatologic Toate acestea sunau a fi foarte evanghelice, dar ele nu erau evanghelice. Ceea ce făcea Barth era o reformulare a ideilor savanţilor liberali în terminologia fundamentalistă pentru a ajunge la un compromis, care era cu siguranţă plasat la dreapta vechiului liberalism dar care nu reprezenta o întoarcere a Bisericii la
• Termenul de ortodoxie este folosit în Apus în sensul său general de „dreaptă credinţă". Mişcarea liberală germană din secolul al XlX-îea nega că Biblia ar fi Cuvântul tai. Dumnezeu fi o considera doar un produs uman. De la atacul asupra credibilităţii Bibliei, teologii liberali treceau în mod logic la un atac asupra doctrinelor clasice ale creştinismului. Prin urmare, ei nu mai erau „ortodocşi" nici cu privire la Biblie, nici cu privire la doctrină. Teologul Karî Barth accepta concluziile liberale cu privire la Biblie, dar a încercat să menţină conceptul de revelaţie şi să construiască în termeni moderni o dogmatică fidelă tradiţiei creştine, deci o dogmatică „ortodoxă". Teologiei lui i se dă în Apus numele de neoortodoxie. Noi credem că avem

dreptate să-i spunem neoliberalism (n. cd.).

aeştinismul biblic. Paul K. Jewett identifică problema atunci când scrie: Ca o concluzie, adepţii neoliberalismului au reacţionat împotriva doctrinei liberale a iminenţei şi au căutat să rezolve problema autorităţii şi a religiei reaşezând teologia pe adevărata ei temelie şi anume revelaţia, fără a promova însă o concepţie despre Biblie, care să-l implice pe ora în ceea ce lor li se părea a fi un obscurantism ştiinţific fără speranţă.[7] Poziţia lui Karî Barth a fost ulterior dezvoltată de Emil Brunaer şi de
Paul Tillich.

EXISTENŢIALISMUL SECULAR

Trebuie să spunem aici câteva cuvinte şi despre existenţialismul literar, aşa cum a iaşiî el de sub pana Sui Jean Paul Sartre, Albert Camus, Franz Kafka şi Samuel Beckett. La ei absurdul devine de asemenea inuman, acesta fiind rezultatul logic al conştientei faptului că moartea este inevitabilă atunci când nu mai există valori.

Şi totuşi, unii educatori moderni mai strâng încă. o astfel de idee la sânul lor de pedagogi, pentru .că de prea multe ori ei văd numai contribuţiile pozitive ale existenţialismului şi nu văd consecinţele îui ultime. Otto F. Bollnow scrie:

Până acum ne-am ocupat de cercetarea evenimentelor existenţiale sau, vorbind
în general, de procesele instabile, aşa cum apar ele în

viaţa persoanei care
trebuie educată. în legătură cu aceasta am sugerat, că atitudinea, care *se* cere
din partea, profesorului, al cărui rol este de a lua în considerare aceste
evenimente, este de a ie accepta cu înţelegere atunci când ele apar şi chiar de
a le provoca, dacă e posibil, în cadrul unor limite foarte strânse. Există,, totuşi,
un alt domeniu în care factorul existenţial în educaţie este foarte important, şi
anume profesorul însuşi. In propria sa viaţă, apar crize datorita meseriei sale, în
care viaţa sa este deosebit de expusă privirilor altora ca urmare a. angajării
necondiţionate a persoanei .sale, angajare de care el este chemat să dea
dovadă. Acceptarea responsabilă, a riscului, care coincide cu. posibilitatea
eşecului, caracterizează momentul existenţial, inevitabil în viaţa fiecărui educator*
Nu este posibil să elimini politica, societatea sau cultura - aceste
lucruri care domină negativ educaţia omului (în concepţia existentialiştilor),
dar te poţi lua la luptă cu tragedia, care urmează. Să trăieşti într-o lume
împreună cu alţi oameni înseamnă să admiţi necesitatea forţelor care să-i
trateze pe oameni ca pe nişte obiecte şi nu ca pe nişte

indivizi. Conform
existenţialiştilor, aceasta este exact ceea ce ameninţă învăţământul de
astăzi. Din păcate, recunoaşterea problemei nu înseamnă şi rezolvarea
ei.
ExistenţiaEsmul secular în învăţământ susţine un puternic individualism şi în anumite cazuri îl duce până la extrem. El respinge preferinţa curentă pentru metodele de grup pe motivul că ele diminuează responsabilitatea

personală şi încurajează conformismul. Nici cunoaşterea şi nici disciplina mintală nu sunt scopuri în sine ci mai degrabă mijloace de realizare a libertăţii. Ceea ce profesorii tradiţionali numesc „cunoaşterea obiectivă" nu este niciodată decisivă în sine, ci trebuie folosită de elev şi student pentru împlinirea nevoilor şi a scopurilor personale.
. Aceasta presupune în mod evident relativitatea întregului adevăr şi a întregii cunoaşteri. în învăţământul secular existenţial elevul trebuie să înveţe să-şi creeze propriile lui standarde, deoarece binele şi rău!, frumosul şi urâtul există doar în individ. Cenuşăreasa este frumoasă doar pentru că prinţul o iubeşte - el nu o iubeşte pentru că ea e frumoasă. Mai mult decât atât, elevul trebuie, de asemenea, să fie conştient de inevitabilitatea suferinţei şi de finalitatea morţii, nu în sensul morbid al romancierilor (care înţeleg într-adevăr

implicaţiile finale ale filozofiei), ci mai degrabă pentru a înţelege că libertatea în această viaţă, cu tot potenţialul ei, este un scop în sine.

EXISTENŢIALISMUL RELIGIOS

Ajungem să examinăm al treilea fel de existenţialism. Cu siguranţă că existenţialismul religios este de preferat existenţialismului secular, dar şi el se descalifică la punctul crucial al atitudinii faţă de Biblie, deoarece el concepe revelaţia ca fiind existenţială şi nu raţională, informativă şi exprimată limpede în cuvinte şi propoziţii.

De exemplu, când Emil Brunner spune că marca inconsecvenţei este imprimată pe toate afirmaţiile adevărate ale credinţei, el vrea să spună că cunoaşterea religioasă este existenţială şi nu raţională şi că astfel ea este nesatisfacătoare din punctul de vedere ai raţiunii teoretice. Afirmaţiile teologice nu derivă din informaţiile pe care le asigură o Scriptură infailibilă, ele se adună picătură cu picătură din întâlnirile existenţiale cu Dumnezeul spre care arată o Biblie care conţine greşeli. Scripturile nu ne dau un „adevăr neutru" - felul de adevăr pe care îl doresc oamenii de ştiinţă şi filozofii tradiţionali - de fapt, ele îl ofensează pe raţionalist prin faptul că ele dau o satisfacţie iminentă ca o expresie a „adevărului personal" - o autentică întâlnire personală.[9]

Dacă mergem pe urmele existenţialismului religios în învăţământul religios, întâlnim o mulţime de nume proeminente. O ediţie specială omagială a lui *Religiaus Rducation* publicată în toamna lui 1978 a ţinut să îi includă pe William Rainey Harper, Henry F. Cope,

George Albert Coe, Harrison Elliott, Sophia Lyon Fahs şi pe mulţi alţii. Ei sunt numiţi „pionieri ai învăţământului religios ai secolului al XX~lea" şi ei merită fără nici o îndoială o astfel de recunoaştere. Deoarece spaţiul nostru este limitat şi acesta nu este un efort omagial, noi trebuie să ne mărginim la patru reprezentanţi ai existenţialismului religios, deşi în alte părţi ale acestei cărţi i-am amintit şi pe alţi „pionieri" ai existenţialismului. Noi

anticipăm critica, nu pentru că am inclus cele patru nume care urmează, ci pentru că nu i-am inclus şi pe alţi „titani". îi recomandăm cititorului să consulte ampla introducere care prezintă criteriile noastre de selecţie.[10]

James D; *Smart.* James D. Smart este bine cunoscut în cercurile din învăţământul creştin pentru excelenta sa carte *The Teaching Ministry ofthe Church* (Lucrarea de învăţare a Bisericii). El scrie de pe o poziţie prezbiteriană, susţinând într-o formă barthiană că recuperarea teologiei este crucială pentru sectoarele practice din viaţa Bisericii (o temă pe care o apărăm mulţi dintre cei din tabăra evanghelică, definind-o însă altfel). Smart a fost destul de conservator şi cartea lui din 1954 a zguduit considerabil tabăra liberală în primii patru ani de la începutul perioadei pe care o analizăm în acest capitol. într-un succint paragraf de la începutul cărţii, el rezumă raţiunea de a exista a învăţământului creştin, învăţământul creştin există pentru că viaţa care a venit în lume prin Isus Cristos are nevoie de un canal de comunicare uman prin care să poată să ajungă la un

număr tot mai mare de bărbaţi, femei şi copii şi să devină viaţa lor. Scopul învăţământului creştin este de a lărgi şi de a adânci canalul uman, de a ajuta la creşterea şi îmbogăţirea părtăşiei umane prin care Isus Cristos pătrunde din nou în viaţa lumii pentru a răscumpăra omenirea. De aceea programul teebuie să fie în aşa fel încât să-i conducă pe oameni, de la primii lor ani de viaţă şi până la ultimii, tot mai deplin şi în modul cel mai hotărât în credinţa şi în viaţa Bisericii lui Isus Cristos." Studentul care doreşte să cunoască mai bine lucrările lui Smart trebuie desigur să citească *Teaching Ministry* şi să continue cu analiza făcută de Sara Lîttle[12] şi cu câteva pagini utile din volumul lui Cuîly *The Searchfor a Christian Rducation, Since 1940* (în căutarea unui învăţământ creştin începând ai anul 1940). *Iris V. Culley*. Cunoscută mai ales pentru lucrarea sa *Dynamics of Christian Rducation*[1]* (Dinamica învăţământului creştin), Iris Culley a activat mult timp în mişcarea ecumenică din învăţământul religios, conferenţiind la Garett Seminary, Northwestern University, Lutheran School of Theology din Chicago, Pacific School of Religion, Union Theological Seminary şi, mai recent, la Lexington Theological Seminary din Kentucky. Pedagog ecleziastic dedicat, ea găseşte apogeul mişcării în activităţile ecumenice ale lui National Council of Churches of Christ şi ale lui Religious Education Association. Ea vorbeşte de un învăţământ „centrat spre viaţă", dar nu acceptă sensul acestei expresii folosit de Dewey in lucrarea sa *Pragmatism*, unde această expresie pune accentul pe

experienţa elevului. Culley susţine că „Existenţa cuprinde o totalitate -nu şinele în sine ci şinele în relaţie cu alţii, cu lucrurile, cu universul şi cu istoria".[14] Din punct de vedere teologic, Culley se identifică cel mai bine cu teologia procesului reprezentată în Statele Unite de John Cobb,

Shubert Ogden şi Gregory Baum.

D. Campbell Wyckoff. Wyckoff, editorul internaţional al lui Religious Education, a sărbătorit recent 25 de ani de activitate ca profesor de educaţie creştină la catedra Thomas *W.* Synott de la Princeton Theoiogical Seminary. Alături de Randolph C-Miller, Sara little, John Westerhoff şi alţii, el se numără printre conducătorii de frunte ai lui Religious Education Association din ultimul sfert de veac. Cu toate că Wyckliff respinge analiza poziţiei sale făcută de Little, rezumatul numelor şi al punctelor de vedere pe care ea îl face este folositor.

O privire destul de generală asupra domeniului educaţiei creştine indică, după cum e de aşteptat, că unii scriitori, din motive cu totul practice, ignoră atât faptul cât şi doctrina revelaţiei. Alţii arată tot mai mult interes pentru doctrina revelaţiei şi folosirea ei aşa cum este ea explicată mai recent, deşi nimeni nu a acordat subiectului o consideraţie mai mare decât au făcut-o Smart, Miller şi Sherrill. Unii pot fi identificaţi destul de bine cu poziţiile deja descrise - Norman Langford şi Elrner Homrighausen cu Smart, Reuel Howe,

reprezentant de frunte al „teologiei relaţiilor", cu Miller, Charles Johnson cu Sherrill. Totuşi, alte persoane, ca Mary Jones şi Howard Grimes, se dovedesc a unaa mai mult tradiţia lui Miller şi Sherrill decât pe cea a lui Smart. Două alte persoane par la prima vedere că încep undeva aproape de Smart, dar siruaţia nu e de fapt aşa şi poziţiile de pe care ei lucrează sunt independente, oucufte că oglindesc preocupările teologice ale vremii. Campbell Wyckoff, care vede în. „Evanghelia lucrării de răscumpărare a lui Dumnezeu în Isus Cristos" principiul călăuzitor al conceperii unei teorii a învăţământului creştin, este preocupat în mod deosebit de legarea teoriei educaţiei de teologie. Iris Cully, preocupată să comunice altora vestea cea bună a lui Isus Cristos într-o manieră atât de dinamică încât ea să fie mereu vie, recunoaşte că revelaţia este o confruntare, dar nici ea şi nici Wyckoff nu îşi costruiesc teoria cu precădere din punctul de vedere al revelaţiei.[15]
Wyckoff susţine definiţia lui. Samuel Hamilton, care afirmă că învăţământul religios este:
Procesul dirijat prin care cei care cresc sunt ajutaţi să dobândească în fiecare etapă de creştere acele deprinderi, abilităţi, atitudini, aprecieri, cunoştinţe, idei, idealuri şi intenţii care să le permită în fiecare etapă de creştere să~şi formeze o personalitate tot mai integrată, să ducă o viaţă tot mai competentă şi satisfăcătoare în mediul lor social şi să lucreze tot mai strâns împreună cu Dumnezeu şi cu omul pentru a transforma societatea într-o comunitate de oameni care să aibă părtăşie unii cu alţii.**

De fapt, Wyckoff nu se consideră un existenţialist cu excepţia faptului că „a folosit ideea îui Kierkegaard despre menirea specifică a revelaţiei ca dinamică esenţială a învăţământului creştin şi că a folosit câteva din conceptele existenţialiste cu privire la dinamica învăţării".[17] El este în mod categoric creştin şi, după opinia noastră, tot mai conservator

în abordarea teologică a educaţiei. Ca şi Miller, ei insistă asupra naturii teologice a disciplinei învăţământului creştin: „Normele mele sunt teologice şi ele consideră că teologia este atât procesul cât şi rezultatul unei
cugetări adânci şî sincere precum şi sensul revelaţiei şi consideră, că Biblia este Cuvântul lui Dumnezeu definitiv şi revelat într-o formă scrisă".[18]
înseamnă aceasta o acceptare a revelaţiei în. propoziţii şi a ineranţei Scripturii? Nu chiar. Şi~a schimbat Wyckoff atitudinea din momentul în care a scris *Task?* Probabil, însă articolele sale din *Religious Education* sunt în esenţă istorice şi noi nu avem o lucrare recentă care să ne permită si putem trage o astfel de concluzie. De aceea, ia acest punct el rămâne conservatorul din rândurile profesorilor existenţialişti religioşi.
Cu siguranţă că cititorul şi-a dat seama că punctul divergent, muchia
problemei, este doctrina Scripturii. Enigma învăţământului religios
existenţialist este că exact punctul său foite în opoziţia

la liberalism şi
anume apelul Sa Biblie, devine însuşi punctul, său slab. nereuşita de a
merge până ia capăt în a accepta, ceea ce spune Biblia însăşi despre sine.
După apariţia metodologiei existenţialiste a urmat apariţia teologiei neoliberale
existenţialiste, care susţine că Biblia cuprinde greşeli de domeniul raţiunii dar,
as toate acestea, ea poate asigura o experienţă religioasă de domeniul non-
raţiunii. Teologii neoliberali nu cred că Biblia dă adevăr care poate fi formulat
în propoziţii cu conţinut, în special cu privire îa cosmos şi la istorie, prin urmate
că ea face afirmaţii care sunt deschise oricărei verificări. Şi pentru mulţi din. ei
BtbUa nu dă nici valori morale absolute. Pentru, aceşti teologi nu există credinţă
în ceva ci credinţă în credinţă."
George F. Knelkr. George F. Kneller este cunoscut mai ales pentru.
Existenţialism and Education (Existenţialismul şi învăţământul) publicat în
1958. în articolul său despre existenţialism, apărut în *WestminsterDict'mnary*
ofChristian Education, Kneller susţine că „Profesorul creştin... va trebui, să
păstreze echilibrul între ostilitatea existenţialiştilor faţă de sistemele

doctrinale şi pretenţiile unei teologii mai tradiţionale".[20] Kneller vede
existenţialismul ca pe o concepţie serioasă despre Iunie şi viaţă, care
caută semnificaţia în. adâncurile vieţii care i-a redus j5e oamenii secolului
al XX-lea la o „masă de oameni".
Se pune aici din nou un accent aproape secular pe individualitate, deşi, în scurtul citat de mai sus, Kneller respinge existenţialismul secular, aşa cum respinge şi teologia tradiţională conservatoare. în opinia lui Kneller, când cineva are o experienţă a ceva, dispare „calitatea de lucru" şi apare cea de „personalitate". Realitatea obiectului sau a persoanei a devenit o certitudine prin contactul cu experienţa. învăţământul este o încercare creativă de a rezolva diferenţele dintre individ şi societate, de a

menţine libertatea individului însă fără a permite ceea ce poate dăuna societăţii.
Cully porneşte de la afirmaţia lui Kneller şi scrie un paragraf fascinant care rezumă poziţia existenţialiştilor religioşi: „Este discutabilă existenţa unei ostilităţi inevitabile între sistemele doctrinare şi poziţia existenţialiştilor. Existenţialiştii vor evita categoric orice formă de finalitate cu privire la orice afirmaţie despre presupunerile teologice, dar vor lua în serios cerinţele unor astfel de doctrine pentru viaţa actuală".[21]
Ai fi dorit ca aceşti pedagogi eminenţi, care au

contribuit atât de mult la metodologia învăţământului creştin, să fi mers înapoi până la Reformă, când s-a întors spatele liberalismului rece şi mort din prima jumătate a secolului. Există însă puţine dovezi că s-ar fi petrecut aşa ceva. Toţi scriitorii menţionaţi mai sus şi mulţi dintre membrii asociaţiilor Religious Education Association şi Association of Professors and Researchers of Religious Education continuă să aibă o concepţie care poate fi corect categorisită doar sub numele de învăţământ religios existenţialist. Studentul care dă atenţie notelor de la sfârşitul capitolului, va observa imediat că în cazul în care el doreşte să cunoască această concepţie, există o serie de materiale disponibile.

Romano-catoiicismul

învăţământul clasic romano-catolic, aşa cum s-a desfăşurat el în prima jumătate a secolului al XX-lea, este descris cel mai bine de John D. Redden în *A Catholic Philosophy of Education* (Encino, Calif.: Glencoe Publ., 1956). Principiile de bază ale acestei filozofii subliniază faptul că Dumnezeu este binele suprem, omul nu este corupt ci are doar lipsuri, botezul curăţă păcatul originar şi Biserica este cea care „sintetizează" raţiunea şi revelaţia. Curentul tomist era încă puternic la mijlocul celui de-al doilea război mondial.

Filozofia romano-catolică consideră în principiu că Persoana lui Cristos joacă un dublu rol în învăţământ. Unul este imboldul lui Thomas a'Kempis către creştini de a-L „imita pe Cristos". Acesta se transpune în

învăţământ prin rolul de model atât al părinţilor cât şi al profesorilor. Celălalt aspect în care Persoana lui Cristos afectează învăţământul este relevanţa sacrificială şi espiatoare a ispăşirii în procesul de educaţie, înainte de „revolta" postbelică, învăţământul romano-catolic îşi mai căuta încă trecutul istoric prin Toma d'Aquino până la Aristotel şi Platon.
Catolicismul rămâne desigur credincios adevărului absolut. El este gata să recunoască noile cercetări, dar nu renunţă niciodată la principiile sale fundamentale. Biserica are un rol primordial în educaţie (Matei 28:19-20) şi baza acestui rol este adevărul revelat în poruncile lui Cristos.

Din punct de vedere filozofic, Biserica trebuie să se implice în învăţământ la toate nivelele, ca să nu se strecoare de-a lungul drumului nici o eroare, ca nu cumva binele final în Dumnezeu să nu fie realizat de către elev sau student.
Evanghelicii privesc filozofia istorică a educaţiei romano-catolice cu un bine meritat respect. Biserica a recunoscut necesitatea de a îmbiba toată programa şi viaţa cu ceea ce ea crede că este adevărul absolut. Mai mult decât atât, ea şi-a descris cu grijă filozofia de-a lungul anilor în cărţi cu autoritate cum este lucrarea lui Redden şi Mary P. Ryan.
Punctele slabe ale învăţământului romano-catolic îşi au rădăcina în punctele slabe ale teologiei sale, şi anume în maladia care apare în orice sistem educativ care nu reuşeşte să aibă o concepţie totalmente serioasă cu

privire la autoritatea Scripturii. Influenţa tomistă asigură o doctrină inadecvată despre păcatul originar, acordând o mai mică importanţă harului şi o mai mare importanţă efortului uman în mântuire. Evanghelicii ar vrea, de asemenea, să inverseze rolul Bisericii cu cel al familiei, susţinând că mai degrabă cea de-a doua are prioritate şi nu prima, aşa cum susţine tradiţia catolică.
Trebuie să întrebăm, însă, dacă Redden şi Ryan mai sunt încă recunoscuţi în Biserica Romano-Catolică şi în sistemul ei de învăţământ. Probabil răspunsul este că deşi încă recunoscuţi ca autorităţi din punct de vedere istoric, importanţa acordată lucrării lui Redden şi Ryan a fost înlocuită de lucrări cum sunt *Catholic Viewpoint on Education* (Concepţia catolică despre educaţie) a lui Neil McCluskey (Garden City, N.Y.: Hanover House, 1959) şi *Ars Parochial Schools the Answer?* (Sunt şcolile parohiale răspunsul?) (New York: Hoit, Rinehart, and Winston, 1964) a lui Mary P. Ryan. în principiu, McCluskey apără sistemul de învăţământ public, încercând să păstreze elementele tradiţionale ale învăţământului parohial. De exemplu, el susţine că învăţământul public este realmente un învăţământ moral deoarece educaţia este o sarcină morală, o poziţie cu foarte puternice accente aristoteliene.
Jacques Maritain are o importanţă deosebit de mare pentru învăţământul catolic. Lucrarea sa *Education at the Crossroads* (Educaţia la răscruce de drumuri) (New Haven, Conn.: Yale U., 1943) a fost publicată la numai un an după apariţia cărţii lui Redden şi Ryan şi cu mult înainte de McCluskey şi Ryan, dar el rămâne un filozof

crucial între educatorii religioşi catolici. De fapt, Maritain se autodenumeşte existenţialist şi ar putea foarte bine fi răspunsul catolic la Shelton Smith sau James Smart. în concepţia lui Maritain omul înaintează înspre o anumită stare de fericire şi învăţământul este un antidot împotriva perversiunilor din univers cum sunt totalitarismul şi războiul. Procesul educativ îl ajută pe

om să înainteze către valoarea absolută şi de aceea omul însuşi devine personificarea binelui absolut. Pentru Aristoteî binele inferior era materia şi binele superior era forma; pentru Maritian binele inferior este individul şi binele superior este persoana.

El susţine că în ultimă instanţă există doar două concepţii despre om. Una este concepţia ştiinţifică, ce poate cuprinde doar date despre om în mod strict natural şi cealaltă *este* concepţia filozofi co-religioasă, care recunoaşte că omul este un animal a cărui caracteristică principală este intelectul. Individul posedă demnitate absolută în proporţia în care el se raportează la Dumnezeu. Intuiţia celui care învaţă este importantă când elevul este lăsat să acţioneze spontan. învăţământul trebuie să aibă dascăli înţelepţi care să-i echipeze pe elev cu cunoştinţe ordonate şi să-1 ajute să poată ajunge la acea dimensiune a evoluţiei în care el se găseşte pe sine.

Kendig Brubaker Cully îl consideră pe Jacques Maritain un adevărat renascentist şi spune: „Se vorbeşte despre el

la fel cum se vorbeşte despre contemporani ca cel care a fost Albert Einstein sau ca despre Aîbert Schweitzer, Martin Buber şi Karl Barth - persoane de o extraordinară capacitate intelectuală şi de rezonanţă universală. Maritain, împreună cu Etienne Gilson, sunt în general consideraţi cei doi filozofi tomişti de prim rang ai acestui secol".[22] Cully arată şi cum doreşte Maritain să pună capăt „discrepanţei dintre inspiraţia religioasă şi activitatea seculară a omului".
El crede că criza morală actuală poate fi rezolvată doar învăţându-i pe copii „buna purtare, respectarea legii şi politeţea" şi că acestea trebuie să se bazeze pe o adevărată „formaţie interioară", deşi el nu dezvăluie cum trebuie să se realizeze acest lucru, în afara faptului că sugerează că iubirea frăţească trebuie imprimată în familie. întotdeauna pe el îi interesează principiul înainte de situaţia concretă. Acesta este „tomismul existenţialist" al lui Maritain"[23]
Enciclica papei Pius al Xl-lea din 1929, impactul celui de-al doilea Conciliu al Vaticanului şi opera luiJoharraesHofingersunt, de asemenea, importante. Dar să trecem peste toate acestea şi să ne oprim la cartea scrisă în 1975 de Harold Williara Burgess.[24] în indexul lui Burgess găseşti multe nume importante din tabăra protestantă - Coe, Cully, Howe, Little, Miller, Sherrill, Snurt, Smith şi Wyckoff. întâlnim chiar şi evanghelici ca Gaebelein şi LeBar. îi întâlnim pe Redden şi Ryan? Nu. Dar pe Jacques Maritain? Nu. Dar pe Neil McCluskey? Nu. Pentru Harold William Burgess, director cu problemele religioase la Bethel College din

Mishawaka, Indiana, există doar un singur educator creştin catolic contemporan: [ames Michael Lee. Ei îl consideră pe Lee părintele „abordării socio-ştiinţifice a teoriilor despre învăţământul religios" şi descrie ideile lui Lee

în paragraful care urmează:

James Michael Lee este de acord cu majoritatea marilor gânditori creştini din
învăţământul religios care susţin că scopul final al învăţământului religios este
ca *fiecare elev să trăiască în această lume o viaţă caracterizată de dragoste şi slujire*
atât faţă de Dumnezeu cât şi faţă de om şi si dobândească fericirea cu Dumnezeu în
lumea care vine. Totuşi, el afirmă că acest scop generai acceptat este prea larg şi
ajută practic destul de puţin ia predarea actuală a religiei. Lee susţine că *scopul*
principal apropiat al învăţământului religios este cel care exercită o influenţă
determinantă asupra alegerii practicilor instrucţionale religioase. în mai multe
locuri în scrierile sale, Lee descrie ceea ce el consideră a fi cele trei poziţii
majore vizavi de scopul principal apropiat al învăţământului religios şi anume:
poziţia intelectualistă, poziţia moralistă şi poziţia integralisfă.[2']

Ordinea prezentării îi dă cititorului să înţeleagă că Lee o

alege pe a
treia poziţie, pe care el o descrie ca fiind „fuziunea în experienţa
personală a cuiva deopotrivă a *înţelegerii, a acţiunii ţi a dragostei* creştineşti".*
Adevăratul integralist consideră că scopul educaţiei creştine este ajutarea
persoanei să se poată angaja în trăirea unei vieţi creştine. în opera lui Lee
există o strânsă legătură cu psihologismul, despre care vom discuta mai
târziu, deşi el neagă faptul că folosirea de către el a „modificării
comportamentale" ar avea aceiaşi impact care se atribuie acestui proces
în lucrările lui B. F. Skinner.
Deşi opinia noastră este ci Lee, alături de existenţialiştii religioşi, a refuzat să se dedice cu seriozitate Scripturii, în volumele sale foarte încărcate şi documentate publicate de Religious Education Press se găsesc unele concluzii interesante. Burgess le rezumă astfel:
în numeroasele volume de literatură de cercetare pe care le-a studiat Lee, mulţimea dovezilor sugerează că *viaţa de familie din fragedă copilărie* constituie singura şi cea mai puternică, cea mai durabilă şi cea mai pătrunzătoare variabilă care afectează substanţial toate aspectele învăţării de către individ a atitudinilor şi a valorilor...
O a doua concluzie esenţială, după părerea lui Lee, este aceea că un caracter direct şi nemijlocit al experienţei, calitatea şi. structura *experienţei* individului au o mare

legătură cu bogăţia, impactul şi trăinicia învăţăturii lui...
O a treia dintre concluziile la care ajunge Lee din investigarea cercetării empirice a învăţării este că *mediul'in* care se dezvoltă individul exercită asupra sa o influenţă atât de puternică *încât* suma cunoştinţelor învăţate depinde realmente de compoziţia, şi structura mediului...
O a patra concluzie pe care o relatează Lee este că totalitatea *atitudinilor* unui individ formează, şi condiţionează ceea ce el va învăţa şi ce nu va învăţa...
Un ultim exemplu dintre concluziile sale cu privire la învăţare este faptul că atât dezvoltarea morală cât şi cea religioasă sunt puternic legate de întregul proces al învăţării şi al dezvoltării umane.[27] Cu toate cele spuse de Burgess, mai sunt, şi alte nume de rezonanţă în

învăţământul catolic de astăzi: Mary Boys, Bernard Marthaler, Gabriel Moran, Thomas Groome şi Johannes Hofinger, ca să-i numim doar pe câţiva. (Thomas Groome a ales titlul *Christian Religious Education* pentru volumul său cu adevărat semnificativ. D. Campbell Wyckoff îl numeşte „singura carte din acest domeniu care se poate compara" cu *A Social Theory of Religious Education* [1917] a lui George Albert Coe. Groome s-ar putea foarte bine evidenţia ca cel mai de seamă teoretician romano-catolic din anii 1980.)
Mary Boys. Mary Boys este profesor asistent de teologie şi educaţie religioasă la Boston College şi autoarea volumului *Biblical Interpretation in Religious*

Education (Interpretarea biblică în învăţământul religios), o tratare a accentului pus în învăţământul religios pe istoria mântuirii. Boys este profund preocupată de aplicarea criticii biblice la procesul educaţiei Bisericii în sens pozitiv. într-un articol din *Religious Education* ea îl conduce pe cititor prin istoria criticii biblice şi a dezvoltării modelelor de interpretare. Boys trage concluzia: „Studiile biblice trebuie să intre într-o perioadă post-critică, adică într-o perioadă în care să se acorde atenţie integrării concluziilor în viaţa bisericilor şi a sinagogilor. Această integrare necesită colaborare cu profesorii religioşi cărora li s-a încredinţat răspunderea de a media în problemele academice şi cele pastorale".[28] Aceste noţiuni sunt, desigur, muk mai pe larg dezvoltate în cartea mai sus menţionată.
Boys îi datorează foarte mult lui Dwayne Huebner, influenţă care se reflectă în *Biblical Interpretation in Religious Education* şi într-un alt articol de jurnal publicat la sfârşitul anului 1980. Luând în studiu programa şcolară catolică din anii 1980, Boys insistă că abordarea Bisericii trebuie să fie aceea de a „inunda programa". Ea uneşte cele „cinci caracteristici catolice unice" ale lui Langdon Gilkey cu importanta lucrare a lui Richard McBrien, *Catholicism* (Minneapolis: Winston, 1980).
Ca să rezumăm pe scurt, McBrien consideră *realismul creştin ca.* fiind focusul filozofic al catolicismului: acesta vede lumea ca fiind mediată de semnificaţie şi astfel respinge empirismul, idealismul, biblicismul, moralismul, dogmatismul şi legalismul. Din punct de

vedere teologic, există trei puncte de convergenţă: principiile *sfintelor taine* (Dumnezeu este prezent şi operează în şi printr-o ordine vizibilă concretă şi creată), *mijlocirea* (Dumnezeu foloseşte semne şi mijloace pentru a-Şi arăta harul) şi *împărtăşania* (calea noastră către Dumnezeu şi a Lui către noi este mediată prin comunitate).[29]

La numai un pas de Redden şi Ryan şi chiar de Maritain, învăţământul romano-catolic contemporan respinge în mod vizibil o mare parte din dedicarea faţă de adevărul absolut, dar în acelaşi timp el arată o reevaluare pozitivă a pedagogiei practice.

Bernard Marthaler. Ca profesor şi preşedinte al Religion and Religious

Education a Universităţii Catolice din America, Bernard Marthaler exercită o enormă influenţă în definirea şi răspândirea mişcării catehetice contemporane din sânul romano-catolicismului. Originară din Germania, „mişcarea kerigmatică" din rândul romano-catolicilor a fost popularizată prin conferinţele lui Johannes Hofinger, pe care l-am menţionat mai înainte. Vaticanul II defineşte cateheza ca fiind o formă a lucrării Cuvântului şi prin anii 1970 mişcarea a crescut considerabil. în 1977 Conferinţa Naţională a Episcopilor Catolici a definitivat un îndrumător american intitulat *Sharingthe Light ofFaith* (Răspândirea luminii credinţei), efortul a cinci ani de muncă. Despre acest an crucial şi despre această lucrare Marthaler scrie:

Dacă *Sharing the Light of Faith* este punctul culminant al capitolului istoriei americane a cateheticii expusă în aceste pagini, Consiliul Episcopilor din 1977 marchează începutul unui alt capitol. Tema lui:. „Cateheza în epoca noastră", urma în mod logic tema consiliului din 1974: „Evanghelizarea în lumea modernă". Lucrările pregătite pentru consiliu reiterau principiile fundamentale ale mişcării catehetice, subliniind cateheza ca fiind un aspect al lucrării Cuvântului şi sarcina întregii comunităţi creştine, nu doar responsabilitatea câtorva.[30]
Gabriel Moran. în 1970 Herder and Herder a publicat *Design for Religion: Toward Ecumenical Education* a lui Gabriel Moran. Wyckoff descrie cartea ca fiind o Meditaţie incisivă asupra teologiei şi educaţiei, care duce la concluzia că
învăţământului religios tradiţional îi lipseşte de fapt calitatea religioasă esenţială
şi că de aceea el trebuie aşezat cu fermitate într-un cadru ecumenic, adică, cu
o preocupare pentru tot ce este uman. Programa este refăcută în lumina
acestui principiu, mai ales pentru şcolile parohiale şi şcolile pentru adulţi.[31]
Moran, profesor de religie la New York University, este un ecumenic
cu totul devotat. Mergând mult mai departe decât cele scrise în 1970,
şapte ani mai târziu el a sugerat:
Termenul de „învăţământ creştin" ar trebui abandonat. S-ar putea găsi un oarecare sens logic care să justifice

cuvintele, dar aceasta nu ar fi de mare ajutor. Este evident că termenul e o barieră în calea dialogului cu evreii. Ceea ce este mai puţin evident e faptul că „învăţământul creştin" aparţine protestanţilor, ceea ce îi exclude efectiv pe catolici. Termenul reflectă folosirea cuvântului creştin care are o vechime de 350 de ani pe teritoriul Statelor Unite; el este perimat de cel puţin un secol. Ai putea încerca să incluzi şi catolicii în cadrul „învăţământului creştin" dar acest lucru nu este nici probabil şi nici necesar.[32] Poate că Moran este un catolic pragmatic, care are anumite interese şi în educaţia adulţilor şi în ecumenism. Cartea lui de dată mai recentă este *Education Toward Adulthood* (Educaţia spre vârsta adultă) şi el continuă să

fie o voce semnificativă, deşi radicală, pe scena învăţământului roma-no-catolic.

Existenţialismul şi catolicismul nu sunt nişte mişcări aflate pe acelaşi plan în ceea ce priveşte istoria şi reprezentarea. Şi totuşi, ele dau dovadă de o deficienţă comună în refuzul lor de a se dedica pe sine şi disciplina ior unei concepţii cu adevărat corecte despre Scripairă. Ceea ce este pentru ele un învăţământ creştin nu este acelaşi lucru cu ceea ce este învăţământul creştin pentru evanghelici.

Note

1. Kendig B. Cully, *The Searchfora Ghristian Education, Şina 1940* (Philadelphia: Westminster, 1965), pag. 171.
2. Ibid., pag. 172.

3- Walter Kaufman, *Existenţialism from Dostoevsiy to Sartre* (New York: Meridian, 1963), pag. 11.
4. William Barret, „The Inner Life - What îs Existenţialism?" *Newsweek, 2* martie 1964, pag. 85.
5. J. M Spier, *Christianity and Existenţialism* (Philadelphia: Presbyterian and Reformed, 1953), pag. 135.
6. Roger L. Shinn, „Neo-orthodoxy", în. *The Westminster Dictionary of Ghristian Education,* ed. Kendig B. Cully (Philadelphia: Westminster, 1963), pag. 461.
7. Paul K. Jewett, „Neo-orthodoxy", în *Baker's Dictionary of Theology,* ed. Everett F. Harrison, (Grand Rapids: Baker, 1960), pag. 376.
8. Otto F. Bollnow, „Risk and FaMure in Education", în *Modern Philosophies of Education,* ed. John Paul Străin, (New York: Random House, 1971), pag. 521.
9- Arthur F. Homes, „Existenţial and Raţional", *Cordon Review* 8, no. 2-3 (iarna 1964-1965): *66.*
10. Boardman W. Katharn, ed. „Pioneers of Religiuos Education in the Twentieth Century", *Religiuos Education,* ed. specială (septembrie-octombrie 1978).
11. James D. Smart, *The Teaching Ministry of the Church* (Philadelphia: Westminster, 1954), pag. 108.
12. Sara Iittle, *The Role of the Bible in Contemporary Ghristian Education* (Richmond, Va.: John Knox, 1961).
13. Iris V. Cully, *The Dynamics of Ghristian Education* (Philadelphia: Westminster, 1958).
14. Ibid., pag. 119.

15. Iittle, pag. 88-89.
16. D. Campbell Wyckoff, *The Task of Christian Education* (Philadelphia: Westminster, 1955), pag. 18.
17. Wyckoff, corespondenţă personală, 2 martie 1981.
18. Ibid.

19- Francis A. Schaeffer, *How ShouldWe Then Live?* (OldTappan, N.J.: Revell, 1976), pag. 176.
20. George F. Kneller, „Existenţialism", în *Westminster Dictionary*, ed. K. B.
Cully, pag. 247-
21. K. B. Cully, *Searchfora Christian Education*, pag. 82.
22. Ibid., pag. 125-
23. Ibid.
24. Harold W. Burgess, *An Invitation to Religious Education* (Mishawaka, Ind.:
Reîig. Educ. Press, 1975), pag. 130-131. 25- Ibid., pag. 131.
26. Ibid.
27. Ibid., pag. 152, 154.
28. Mary C. Boys, „Religious Education and Contemporary Biblical Scholarship", *Religious Education* 74, no. 1 (martie-aprilie 1979): 196-197.
29- Mary C. Boys, „CurricuIumThinking from a Catholic Perspective", *Religious EJucation* 75, no. 5 (septembrie-octombrie 1980): 526.
30. Berard L. Marthaler, „The Modern Catechetical Movement in Roman Catholicism", *Religious Education*, ediţie specială, (septembrie-octombrie

1978): 5-19.
31. D. Campbell Wyckoff, „Curriculum Theory and Practice", în *Foundation for Christian Education in an Era ofChange*, ed. Marvin J. Taylor (Nashville: Abingdon, 1976), pag. 136.
32. Gabrieî Moran, „Religious Education Toward America", *Religious Education* 72, no. 5 (septembrie-octombrie 1977): 481.

17

Psihologismul şi mişcarea evanghelică

în ultimele trei decenii şi jumătate alte două mişcări importante strâns legate de învăţământul religios au mers umăr la umăr alături de existenţialism şi catolicism. Pe una am numit-o „psihologism" din motive pe care le vom explica în rândurile care urmează. Cealaltă primeşte termenul folosit în mod obişnuit pe tot parcursul acestui volum pentru a descrie punctul de vedere al creştinismului istoric clasic - „mişcarea evanghelică".

Nu vrem să spunem că înainte de 1945 evanghelicii nu au avut un rol activ în învăţământul creştin. Evident că accentul pus pe profesorii creştini de-a lungul veacurilor dezminţeşte orice concluzie de acest fel. Există însă un nou val, o mişcare cu totul nouă apărută în cadrul învăţământului superior creştin în ultimii ani. Colegii şi seminarii, care nu au oferit niciodată înainte uri curs de educaţie creştină, pretind acum participarea studenţilor la un număr minim de ore ale acestui curs pentru acordarea diplomei de licenţă. Bisericile angajează „pastori cu educaţia" iar mişcarea şcolilor creştine a fost

cea mai fenomenală dezvoltare a învăţământului din anii 1970 încoace.
De aceea, ne îndreptăm cu emoţie spre domeniul secular pentru a analiza contribuţia cercetărilor şi a scrierilor psihologilor, ca apoi să ne întoarcem înspre noi pentru a ne analiza pe noi şi contribuţiile liderilor evanghelici de frunte din ultima vreme.

Psihologismul
Conform lui *Webster'$ New Colkgiate Dicttotiary* (ediţia 1973) psihologismul este „o teorie care aplică noţiunile psihologice la interpretarea evenimentelor istorice SS9.0- St gândirii logice". Atât în domeniul religios cât şi în cel secular, psihologia a fost nedespărţită, de educaţie în cea mai mare parte a secolului al XX-lea. Primul laborator de psihologie experimentală a fost înfiinţat de Wiîhelm Wundt în 2879 în Leipzig. La mai-puţin de trei decenii după aceea, Edward .Lee Thorndike a publicat monumentala sa operă în trei volume. *Educaţional Fsychologf.* Dacă ar fi să ne ocupăm acum de psihologie în sine, am examina structuralismul lui Wundt, funcţionalismul lui William James şi John Dewey, behaviorismul lui ivan Pavlov, John B. Watson şi B. F. Skinner, gestaltismul lui Wolfgang Kohler şi Leo Wertheimer şi psihanaliza lui Sigmund Freud. Noi însă trebuie să urmărim tema centrală a cărţii noastre şi de aceea, sub larga umbrelă a psihologismului, să vorbim despre concepţiile a patru oameni şi despre cum a influenţat activitatea lor istoria învăţământului creştin în ultimii 30 de ani.

8. F. SKiNMER

Opera lui B. F. Skinner se naşte în general din teoria mediului ambiant a lui John Watson, fondatorul behaviorismului, *deşi* Skinner a dat o explicaţie mult mai sofisticată pentru factorii genetici şi descoperirile neurologice. Cu toate acestea, pretenţiile cu privire la puterea mediului de a determina forma personalităţii adultului sunt similare. James E.

Loder loveşte în principalul ei punct slab când scrie: „Teoria mediului ambiant face aceeaşi greşeală ca *şi* predeterminismul, dar mai degrabă dinspre exterior înspre interior decât dinspre interior spre exterior. Ea nu reuşeşte să ţină cont. de unicitatea umană, considerând că persoanele

pot fi modelate în toate registrele comportamentului prin aceleaşi tehnici care modelează cobaii şi porumbeii din laborator".[1]

Skinner operează pe presupunerea de bază că în natură, inclusiv în natura umană, există o ordine. Revine ştiinţei rolul de a descoperi această ordine şi când ştiinţa îşi priveşte realist sarcina, ea descoperă că se ocupă doar de descoperirea legilor preexistente care guvernează lumea din jurul nostru. Mai mult decât atât, nu ar trebui presupus că comportamentul uman are vreo proprietate particulară sau deosebită care necesită o metodă unică sau anumite cunoştinţe speciale. Această presupunere a psihologiei lui Skinner este implicarea unui determinism strict naturalist, comportamentul este cauzat şi comportamentul care apare este singurul fel de comportament care ar putea să apară.

Behaviorismul a fost numit uneori „psihologia unui organism gol"

deoarece Skinner este convins că această căutare a explicaţiei comportamentului în interiorul unui organism tinde să eclipseze variabilele externe care sunt într-adevăr accesibile investigării empirice.

Există oare ceva în psihologia skirmeriana de care poate beneficia profesorul evanghelic? Noi dăm imediat un răspuns afirmativ. întreaga abordare a condiţionalii operante a accentuat importanţa principiului consolidării (repetiţiei stimuîilor) şi a lansat o puternică chemare la o obiectivare a sarcinii ele învăţare orientată mai ales din punct: de vedere comportamental. Dar cei care studiază teoria educaţiei trebuie să-şi" amintească faptul că nici o filozofie şi nici o psihologie nu e corectă, doar pentru că funcţionează - aceasta este poziţia pragmatismului. în general filozofia de bază a lui Skinner trebuie respinsă din cel puţin patru motive foarte precise:

1. Ea nu recunoaşte trăsăturile interioare ale omului cum ar fi: conştiinţa, păcatul, spiritul şi altele, care sunt clar descrise în Scriptură.
2. Ea îl. priveşte pe om doar ca pe un animal, văzând astfel întregul lui comportament ca fiind condiţionat din exterior şi nu motivat de trăsătura internă a păcatului sau a dreptăţii.
3- Ea recunoaşte doar cunoştinţele dobândite prin experienţă şi de aceea neagă comportamentul „cu scop". 4. Este

dependentă de concepţia evoluţionistă a lui Darwin, care face
prea puţină diferenţă sau nu face deloc diferenţă între om şi regnul
animal.
în reacţia sa vizavi de psihologia behavioristă a lui Skinner, Francis Schaeffer afirmă un punct de vedere evanghelic.
Poziţia creştină *nu* susţine că nu există nici un element de condiţionare în viaţa umană, ci că cu nici un chip condiţionarea nu explică ceea ce sunt oamenii în totalitatea ior. Totuşi, pentru un determinist, dacă ai îndepărta din oui tot ce înseamnă condiţionare, nu ar rămâne omul *ca.* om. Creştinismul respinge aceasta. El susţine că fiecare persoană în parte există ca fiinţă creată după chipul lui Dumnezeu şi că de aceea fiecare persoană este o entitate care acţionează cu sentimentul demnităţii personale. Omul ateu şi mândru, care pretinde să fie autonom, foloseşte tehnologia de orice fel ar fi ea pentru a se scăpa de limitările naturii, *inclusiv <tk naturii umane,* pe care omul autonom le consideră insuportabil de limitatoare. Bdstă aici o stare de tensiune în oamenii de astăzi, probabil în special printre studenţi: oamenii vremurilor de astăzi vor să fie liberi să-şi făurească propriul lor destin şi totuşi.ei cred.că ştiu că sunt determinaţi.[2]

LEWÎS JOSEPH SHERRILL

Tratând ceea ce el numeşte „cultivarea orientată psihologic", Kendig
Brubaker Cully prezintă opera a doi teoreticieni: Reuel

Sherril. Credem că cel de-al doilea a fost cel mai influent dintre ei şi astfel îl alegem pe fostul decan al Seminarului Teologic Prezbiterian din Louisville, ca pe unul dintre reprezentanţii de seamă ai psihologismului religios.
Sherrill i-a respins pe experimentalişti şi pe developmentalişti şi s-a îndreptat în schimb spre folosirea psihanalizei în cunoaşterea naturii religioase a omului. în cărţile sale cele mai importante, *The Struggle ofthe Soul* (Lupta sufletului) (1953) şi *The Gift ofPower* (Darul puterii) (1955), îl vedem pe Sherrill bâjbâind în căutarea unei teorii solide şi consistente a naturii umane pe care să-şi bazeze concepţia sa despre cultivarea pastorală. El vorbeşte despre „teologia abisală" foarte aproape de modul în care psihologii vorbesc de „psihologia abisală", o altă aluzie la preocuparea psihanalitică faţă de sine. Atât şinele uman cât şi şinele divin îşi au identitatea în „dialog", ca să împrumutăm unul din cuvintele preferate ale lui Howe. După cum îl descrie Cuîly
Procesul în sine are loc în relaţia cu dublu aspect dintre om şi Dumnezeu pe care el (Sherrill) o numeşte „confruntare" şi „întâlnire". Este o „confruntare" din partea lui Dumnezeu. Adică, Dumnezeu are iniţiativa. „A vorbi astfel despre „confruntare" înseamnă că Dumnezeu ca Fiinţă Personală infinită stă în faţa omului ca fiinţă personală finită... A vorbi de revelaţie ca despre

dezvăluirea *de Sine* a lui Dumnezeu implică faptul că *ceea ce* se revelează în întâlnirea dintre om şi Dumnezeu nu sunt informaţii *despre* Dumnezeu ci Dumnezeu *însuşi* ca Fiinţă Personală. E posibil că raporturile revelaţiei trebuie să fie exprimate în termeni care conţin informaţii sau încearcă să descrie ceea ce s-a observat în întâlnire... Revelaţia este Revelaţia către *fiinţele umane.*[3] Studentul poate vedea imediat că Lewis J. Sherrill se afla cu siguranţă în tabăra existenţialistă, dar el a pus accentul pe psihologie în scopul cunoaşterii şi nu pe vreo concepţie barthiană asupra revelaţiei biblice. Pentru Sherrill educaţia creştină este o încercare a membrilor bisericii de a participa la schimbările, într-un fel directe, care au loc în oameni pe măsură ce aceştia se raportează la Dumnezeu, la Biserică, la alţi oameni, la lumea fizică şi la ei înşişi.

RANDOLPH CRUMP MILLER

The Clue to Christian Education (Cheia învăţământului creştin) (1950) de
Randolph Crump Miller a fost în esenţă un răspuns la *Faith and Nurture*
de Shelton Smith. în ea Miller a încercat să dezvolte o teologie a
reconstrucţiei care întâmpina cerinţa psihologică de relaţie pe măsură ce
această cerinţă îşi făcea apariţia în gândirea postbelică. Care este „cheia"?
Cheia învăţământului creştin este redescoperirea unei teologii relevante care să
întindă un pod peste prăpastia dintre conţinut şi metodă,

asigurând baza şi perspectiva adevărului creştin prin care să se folosească drept unelte cele mai

bune metode şi conţinut, pentru a-1 aduce pe cel care învaţă la o relaţie corectă cu Dumnezeul cel viu care ne este descoperit în Isus Cristos, sub îndrumarea părinţilor şi folosind părtăşia vieţii din biserică drept mediu în care să aibă loc cultivarea creştină.[4]

Fără îndoială că unii vor susţine că Miller nu ar trebui să fie inclus în „psihologism" deoarece dedicarea lui faţă de teologie a fost cu mult superioară altora ale căror nume apar în această secţiune. Cu toate acestea, teologia lui a fost atât de existenţial legată de natura omului încât ideea cheie a devenit mai degrabă *relaţia* şi nu *revelaţia.* Sara Iittle admite că „atunci când Miller vorbea de «cheie», el nu se referea la o teologie «corectă», formulată ca doctrină pentru a fi transmisă prin educaţie. Pentru el, teologia se ocupă cu «adevărul despre Dumnezeu în relaţie cu omul». Adevărul se află în realitatea experimentată a relaţiei, şi aceasta este teologia, în interpretarea acestei realităţi

comunicată de
martorul biblic".[5]
Nu e de mirare că teologia la care ne-a chemat Miller în 1950 era încă deficitară în 1980, la publicarea celei mai recente cărţi ale sale *The Ţheorj of Christian Education Practice* (Teoria practicii educaţiei creştine). în primul rând nu era o teologie biblică şi de aceea era expusă tuturor nuanţelor perversiunilor existenţiale care au bântuit-o în anii în care psihologismul a deţinut controlul asupra educaţiei. Miller merită însă mai mult decât să fie amintit alături de Skinner - el este, după toate consideraţiile, un titan printre profesorii religioşi din secolul al XX-lea. Mai mult, deşi el nu se eliberează niciodată din păienjenişul teologiei neoliberale, existenţialiste şi de proces, patruzeci şi cinci de ani de studiu în domeniu nu pot fi trataţi cu uşurinţă. Să aruncăm o privire mai atentă la *The Theory.*
Miller îşi subintitulează cartea „Cum influenţează teologia învăţământul creştin". Multe dintre capitole sunt articole de jurnal apărute în perioada anilor 1970 şi unele apărute încă pe la 1945, astfel încât cursul firesc al cărţii nu este aşa de lin cum ar trebui să fie. însă nu se poate ca profesorii creştini să se înşele cu privire la mesajul lui Miller pentru ei - el urmăreşte aplicarea teologiei de proces în predarea Bibliei în cadrul învăţământului creştin şi, în drumul lui spre descrierea *practicii,* trece prin a nega inspiraţia verbală (pag. 15), istoricitatea creaţiei (pag. 25), suveranitatea lui Dumnezeu (pag. 27), omipotenţa totală a lui Dumnezeu (pag. 28), perfecţiunea lui Dumnezeu (pag. 34) şi

doctrina alegerii (pag. 39).
El se asociază foarte strâns cu teologia eliberării şi admite deschis că „gândirea de proces abia a început să pună la punct o cristologie deplină a sa".[6]
Miller este foarte îngăduitor cu naturalismul şi deseori vorbeşte de
21 Comanda nr. 40449

teologia naturală, deşi aparent el ezită să folosească termenul de „revelaţie naturală". El este în mod evident un empirist şi nu un revelaţionist în dezvoltarea unei teologii a învăţământului creştin.
Profesorii evanghelici sunt întotdeauna acuzaţi că îi înţeleg greşit pe existenţialişti şi pe liberali, însă Miller trebuie criticat pentru capitolul său despre „varietăţi ale autorităţii biblice". El oferă o împărţire în cinci categorii:
Ne vom uita la greco-ortodocşii răsăriteni care aşează Scriptura şi tradiţia pe acelaşi plan, la romano-catolici care susţin că tradiţia este superioară Scripturii, la fundamentalişti care susţin infailibilitatea verbală a Bibliei, la grupările de stânga care cred că raţiunea este superioară oricărei revelaţii istorice şi la protestanţii clasici reprezentaţi de anglicani sau episcopalieni care acceptă o concepţie moderată a autorităţii Scripturii şi tratează tradiţia cu mare respect.[7] Felul în care el i-a tratat pe fundamentalişti este contestabil, deşi capitolul a apărut iniţial în 1952 - şi te-ai aştepta, desigur, la o oarecare actualizare într-o publicaţie din 1980. Singura

autoritate citată este J. Gresham Machen. Nu se fac nici un fel referiri la scrierile vreunui profesor evanghelic din secolul al XX-lea, este ignorat impactul versiunii *New International Version,* deoarece „fundamentaliştii" preferă în mod clar versiunea King James şi „literalismul biblic al fundamentaliştilor se poate vedea colorat de presupuneri teologice". Acuza cea mai mare pe care Ie-o aduce este că „extremul literalism al fundamentaliştilor i-a situat în afara curentului principal al creştinismului ecumenic... grupurile sectante care sunt în mod oficial fundamentaliste nu caută părtăşie ecumenică nici la nivel local nici la nivel internaţional şi deseori se postează în opoziţie cu lucrarea organizaţiilor ecumenice".[8]

Desigur că există creştini de felul celor pe care îi descrie Miller în aceste câteva scurte paragrafe. Dar ei nu şi-au adus de fapt nici o contribuţie în domeniul învăţământului creştin în ultimii cincizeci de ani şi el apare cu totul ignorant în privinţa curentului principal al mişcării evanghelice, a instituţiilor, a literaturii şi a liderilor ei.

Psihologismul lui Miller interacţionează cu dedicarea lui faţă de teologie în problema practicii. Capitolul 14, intitulat „Orice obiect de învăţământ este religie", se referă la această temă când vorbeşte despre nevoile de bază şi întrebările cheie. Capitolul despre închinare şi educaţie este foarte bun şi, deşi depăşit cu 10 ani, capitolul „Disciplina teologiei şi universitatea şi şcoala teologică" este interesant. Pe scurt, Miller încearcă să sară fără pauză de la existenţialismul lui Barth la

teologia de proces modernă. Steaua lui călăuzitoare este teologia lui Richard Niebuhr şi cea care conduce echipajul său este filozofia lui Alfred North Whitehead. Este necesar să dăm un ultim citat.

Punctul crucial pentru învăţământul creştin este unul experimental sau existenţial: nici un învăţământ nu este religios dacă nu este *centrat pe Dumnezeu.* Noi îi învăţăm pe alţii în cadrul relaţiilor dintre oameni şi Dumnezeu şi dintre persoane şi persoane. Desigur că aceasta ne obligă să ne întoarcem la întrebarea teologică: Ce realitate ne arată cuvântul Dumnezeu? Tehnicile vor avea destul de bine grijă de ele însele o dată ce noi înţelegem importanţa teologică fundamentală a ceea ce facem.'

LAWRENCE KOHLBERG

Un psiholog contemporan, a cărui popularitate este categoric în creştere, este Lawrence Kohlberg de la Harvard, care susţine că dezvoltarea morală - ca şi dezvoltarea intelectuală - este un proces natural pe care profesorii îl pot cultiva în copilărie. Kohlberg pretinde că moralitatea poate fi învăţată fără îndoctrinarea într-un sistem de valori anume şi insistă asupra faptului că el nu îi învaţă pe alţii valori şi nu are nici o intenţie de a inculca o anumită filozofie despre bine şi rău.

în multe sensuri el merge pe urmele filozofiei lui Jean Piaget, specialist elveţian în psihologia copilului, care considera că această capacitate de a gândi asupra problemelor morale se dezvoltă în etape, aşa cum

copilul învaţă să se târască înainte de a învăţa să umble. Kohlberg vorbeşte despre şase etape distincte şi trei nivele de dezvoltare morală:

Etapa unu: Ascultarea şi pedeapsa

Etapa doi: Reciprocitatea

Etapa trei: Conformarea

Etapa patru: Legea şi ordinea

Etapa cinci: Contractul social

Etapa şase: Principiile universale. Desigur că există ceva de spus în favoarea unui proces de dezvoltare a judecăţii morale în locul moralizării pe baza unor judecăţi de valoare moştenite de la alţii. Cu toate acestea, s-ar părea că teoriile lui Kohlberg acoperă doar o parte a procesului dezvoltării morale şi că diferitele sisteme, care se folosesc de către cei care încearcă să implementeze aceste teorii, pur şi simplu nu pot controla toate variabilele. Mai mult decât atât, este foarte uşor să îi categoriseşti pe elevi după şablon drept „copii de etapa doi" sau „copii de etapa patru" aproape tot aşa cum modul în care cele patru aşa-numite temperamente au fost greşit folosite în învăţământul creştin.

După părerea noastră Kohlberg şi-a adus o anumită contribuţie, însă el neglijează rolul biblic crucial al puterii Duhului Sfânt de a schimba voinţa omului şi semnificaţia faptului că convingerile fundamentale ale copilului sau adolescentului creştin joacă un rol important în dezvoltarea

morală. Desigur că ideea lui Kohlberg despre faptul că religia şi cultura sunt relativ lipsite de importanţă, în timp ce mintea îşi dezvoltă capacitatea de a face raţionamente morale, nu este pe linia teologiei evanghelice. Lawrence O. Richards se referă la lucrarea lui Kohlberg ca fiind „devastatoare" şi spune:

Este clar că dacă noi acceptăm ideile lui Piaget şi Kohlberg... întreaga noastră abordare a învăţământului creştin - şi în mod deosebit a folosirii Bibliei în învăţământul creştin - îşi va schimba în mod dramatic direcţia. în loc să ne preocupe comunicarea adevărurilor bilbice, ne pot mai degrabă interesa doar condiţiile ambientale care stimulează dezvoltarea interioară. Şi, deoarece o astfel de dezvoltare interioară *este* succesivă şi progresivă din copilărie până la maturitate, va trebui probabil să fim de acord cu Goldman că predarea Bibliei la copii nu este la urma urmelor extraordinar de importantă.[10]

Cei care studiază învăţământul creştin şi relaţia lui cu psihologia vor găsi în cartea lui Richards o excelentă bibliografie a lucrărilor lui Piaget şi Kohlberg.

Oare concluzia noastră este că profesorii evanghelici trebuie să respingă psihologia cu totul? Categoric nu! Problema care se pune din nou este integrarea, capacitatea de a fi suficient de eclectici, având în acelaşi timp o teologie biblică solidă, de a aplica oricare dintre noile idei ale psihologilor - seculari sau religioşi - care pot demonstra în mod legitim corelarea pozitivă cu adevărurile biblice. S-a depus un mare efort în acest sens din partea liderilor creştini care lucrează în

psihologia clinică şi în consiliere, dar încă mai este loc pentru cei care doresc să-şi aducă contribuţia la psihologia pedagogică.

Mişcarea evanghelică

Problemele cruciale ale psihologiei, inclusiv ale psihologiei pedagogice, obligă la o consideraţie a teologiei. Cele două au fost întotdeauna legate una de alta, deşi savanţii nu au fost întotdeauna de aceeaşi părere cu privire la care dintre ele a dat naştere celeilalte. Devine însă imediat evident, chiar şi pentru studentul începător, că problemele centrale ale filozofiei (metafizica, epistemologia, antropologia, axiologia) sunt şi problemele centrale ale teologiei.

Deşi a face o asemenea afirmaţie înseamnă a simplifica lucrurile în mod exagerat, forţele lui Dumnezeu şi forţele diavolului au fost identificate din punct de vedere filozofic de-a lungul anilor atribuindu-le pe primele revelaţionismului şi pe ultimele raţionalismului. Credinţa Noului Testament a implicat întotdeauna o înţelegere a realităţii, o dedicare faţă de revelaţia verbală şi caracterul verificabil al anumitor fapte observabile. Calvin susţinea că credinţa dă naştere unei înţelegeri atât teologice cât şi

filozofice.

Mai mult decât atât, adevăratul filozof creştin respinge sistemul predominant al vremii sale, indiferent dacă acesta este idealismul, realismul, naturalismul, pozitivismul logic, pragmatismul sau existenţialismul. El se află în situaţia unui fel de „Pavel în piaţa publică"

în calitate de *spermalogos* - adică unul care culege seminţele adevărului din diferite sisteme şi care formează un „sistem", care displace tuturor creatorilor de sisteme lumeşti, datorită faptului că preocuparea lui principală este aceea de a fi biblic.

Cu mai mult de 20 de ani în urmă, J. Oliver Buswell, Jr. susţinea că se poate merge pe urmele unui sistem filozofic creştin începând „de la Moise, prin toţi scriitorii Bibliei şi continuând prin Augustin, Toma, Luther, Calvin, Buder, Kuyper şi Warfield".[11] El a continuat sugerând răspunsuri creştine la trei întrebări filozofice de bază: Care este natura fiinţei? Care este natura cunoaşterii? Care este natura binelui şi a răului? Dintre acestea, a doua are cea mai strânsă legătură cu educaţia (deşi nici una nu poate rămâne multă vreme total în afara ei) şi de aceea, reproducem scurtul răspuns al lui Buswell.

Susţinem că mintea omului, creat după chipul lui Dumnezeu, este înzestrată cu
forme de gândire şi capacităţi care pot primi şi corela adevărul despre realitate.

Aş dori să existe spaţiu pentru un studiu al apelului constant la dovezile faptice
inductive ale Bibliei, spaţiu pentru a arăta imaginile biblice remarcabile despre
un Dumnezeu care îşi adaptează mesajul proceselor noastre naturale, spaţiu
pentru a discuta despre Duhul Sfânt ca învăţător şi luminător, spaţiu pentru a
prezenta concepţia creştină despre axiomele logicii, aşa

cum derivă din
caracterul unui „Dumnezeu care nu poate minţi".
Noi susţinem că credinţa nu trebuie pusă niciodată în contrast, ci mai
degrabă corelată, cu acceptarea dovezilor rezonabile. Este semnificativ
faptul că într-o cultură în care teoria creştină a cunoaşterii a fost un
puternic factor de formare, libertatea de gândire şi expresie a atins
punctul cel mai înalt în istorie.[12]

Dacă existenţialismul şi psihologismul sunt tipare de gândire relativ noi pe scena istoriei, mişcarea evanghelică se întoarce în timp cel puţin până la Noul Testament şi, dacă împrumutam punctul de vedere al lui Buswell, ea merge înapoi în timp până la Moise. Cu toate acestea, noi ne ocupăm aici de acei evanghelici care şi-au adus aportul de la cel de-al doilea război mondial încoace, şi astfel selectăm patru nume de lideri ai învăţământului creştin care *prin scrierile lor* au avut în această perioadă un impact asupra învăţământului creştin evanghelic.

FRANK E. GAEBELEIN

Tratând ceea ce el numeşte „fundamentalismul şi noua mişcare

evanghelică", Cully se referă la înfiinţarea în 1943 a Asociaţiei Naţionale a Evanghelicilor, menţionează pe scurt contribuţia lui Cari F. H. Henry, fondatorul lui

Christianity Today şi apoi se concentreză asupra a doi reprezentanţi ai mişcării, dintre care unul este Frank E. Gaebelein, cel care a ocupat funcţia de director la Stony Brook School din Long Island, New York şi care a fost editor adjunct la *Christianity Today*. Gaebelein a fost, de asemenea, preşedintele comitetului care a întocmit o declaraţie completă despre filozofia şi practica învăţământului creştin din punctul de vedere al Asociaţiei Naţionale a Evanghelicilor. Această declaraţie, publicată iniţial în 1951 sub titlul *învăţământul creştin tntr-o democraţie,* a fost completată ulterior prin lucrarea lui Gaebelein despre integrarea credinţei în învăţământ - *The Pattern ofGod's Truth* (Tiparul adevărului lui Dumnezeu) - operă care rămâne o lucrare clasică pentru cel care începe să studieze filozofia creştină a educaţiei.
Conceptul integrării se referă la formarea unui întreg prin adunarea laolaltă a părţilor. Gaebelein susţine că învăţământul rupt de viaţă are aceeaşi valoare ca şi credinţa fără fapte şi că, deşi adevărul natural poate fi de o altă calitate decât cel revelat, el nu este, totuşi, decât adevărul lui Dumnezeu. Gaebelein adoptă anumite adevăruri fundamentale ale învăţământului creştin: realitatea trinităţii lui Dumnezeu, căderea omului în păcat, suveranitatea răscumpărătoare a lui Dumnezeu, întruparea lui Cristos, Biserica drept comunitatea creştinilor şi revenirea lui Cristos, care va pune capăt istoriei. Profesorii creştini care caută într-adevăr integrarea, trebuie să-L recunoască pe Cristos ca fiind unitatea de măsură şi forţa unificatoare a tuturor

lucrurilor şi trebuie să se dedice complet Bibliei ca principala sursă a adevărului.
Gaebelein expune poziţia creştină istorică atunci când spune că nici un om nu făureşte niciodată adevăr pentru că acesta se află întotdeauna în jurul nostru. Ceea ce se întâmplă este că noi îl experimentăm formal sau informai şi atunci, datorită înţelegerii de către noi a revelaţiei speciale, putem să constatăm precis cum se inserează în viaţă acel adevăr. Mintea pregătită a elevului şi a studentului creştin este un teren fertil atât pentru experimentarea formală a adevărului (studiu sau cercetare) cât şi pentru experimentarea informală a adevărului („inspiraţie" sau conştienta spontană). Te-ai afla la mare strâmtorare dacă ai încerca să selectezi o propoziţie sau un paragraf din *The Pattern,* care să fie reprezentativ pentru gândirea lui Gaebelein. Următorul paragraf este desigur unul din multele pasaje cheie ale cărţii:
Pe de-o parte, adevărul lui Dumnezeu este extern învăţământului creştin prin faptul că el nu este dependent de ceea ce este sau ce face învăţământul. Pe de altă parte, pe măsură ce progresează integrarea, are loc o contopire a internului

cu externul. Astfel internul, cu toate că este întotdeauna subordonat externului,
se ataşează într-o unire vie externului, care rămâne transcendent dincolo de el.
Aceasta este inima integrării şi esenţa problemei.[1]'

întâmplător, deşi se dă o mare importanţă celor două volume ale lui
Gaebelein pe care le-am numit deja, prea puţini din cei care studiază
filozofia evanghelică despre educaţie cunosc A *Varied Harvest* (O recoltă
variată) (Grand Rapids: Eerdmans, 1967) şi seria sa de patru episoade
apărută în *Grace Journal* „Towards a Christian Philosophy of Education"
(Către o filozofie creştină a învăţământului), care ambele dezvoltă şi
completează opera sa *The Pattern.*
Desigur, conceptul de integrare este total opus gândirii pedagogilor religioşi existenţialişti şi Cully îl lasă pe Howard Grimes să dea glas obiecţiilor acestora.
El simte că Gaebelein are o poziţie periculoasă când pune semnul egal între cuvântul scris al Bibliei şi adevărul lui Dumnezeu, pentru că aceasta înseamnă „a-i ignora pe savanţii în Biblie din secolul al XlX-lea precum şi teologia biblică curentă". Grimes simte, de asemenea, că structurii raţionaliste a lui Gaebelein în susţinerea adevărului biblic îi lipseşte semnificaţia credinţei în contrast cu raţiunea. „El aproape că spune - deşi nu chiar - că credinţa biblică asigură un context şi o bază pentru activitatea raţiunii umane, dar în ultimă instanţă el pare să susţină adevărul biblic cu o structură raţională. El este gata să admită că lumea are o vechime mai mare de 6000 de ani, dar nu şi că ştiinţa biblică este greşită."[14]

LOUIS LEBAR

Profesoara pensionată, care a funcţionat în învăţământul creştin la Wheaton College, Louis LeBar, a scris mai multe cărţi, dar ceea ce o califică pentru poziţia de reprezentantă a filozofiei învăţământului evanghelic din secolul al XX-lea este cartea ei din 1958 intitulată *Education That îs Christian* (învăţământul care este creştin). Este o chemare elocventă la folosirea creativă a Bibliei în întregul sistem de învăţământ creştin, cu o puternică pledoarie pentru a clădi pe opera lui Jan Amos Comenius. Din punct de vedere metodologic, LeBar respinge herbar-tianismul tradiţional în favoarea metodei lui Comenius de abordare a procesului de predare-învăţare.

Noi, evanghelicii, suntem din toată inima de acord cu privire la *locul* Bibliei în predare, dar ne-am gândit prea puţin la *folosirea* Bibliei. Am apărat cu înverşunare inspiraţia verbală a Scripturii şi infailibilitatea autorităţii lor împotriva celor care judecă Cuvântul lui Dumnezeu în loc să îl lase să îi judece acesta pe ei. Noi susţinem că Dumnezeu S-a revelat pe Sine în mod obiectiv în propoziţiile din Scriptură precum şi în istoria ei, în scrierile narative şi în poeziile ei. Experienţa noastră subiectivă cu Cristos izvorăşte din doctrinele Cuvântului. Noi susţinem că „credinţa vine în urma auzirii, iar auzirea vine prin

Cuvântul lui Dumnezeu" (Romani 10:17).[15]

GENE A. GETZ

Anii 1970 au produs o abundenţă de literatură de reînnoire cu privire la lucrarea Bisericii şi mai ales la sarcina bisericilor locale de a face cultivarea spirituală. O bună parte din această literatură este foarte superficială, dovedind o slabă cunoaştere a textului biblic şi un puternic accent pus pe „cum am făcut noi" sau o tratare puternic psihologizată a modului în care se rezolvă nevoile persoanelor în grupuri mici. Făcând afirmaţii iresponsabile despre Biserică şi diferitele ei activităţi educative, o parte din aceste cărţi sunt realmente distructive prin încercarea clară a autorului lor de a atrage atenţia, de a vinde cărţi, sau de a face şi una şi alta.
Din această literatură care a apărut, totuşi cel puţin un volum este în întregime biblic, bine gândit şi care s-a situat cu mult deasupra concurenţilor lui din literatura de reînnoire a mişcării evanghelice din deceniul anilor 1970: *Sharpening the Focus ofthe Church,* de Gene A. Getz, fondatorul şi pastorul bisericii Fellowship Bible Church, Dallas, Texas, care ţine şi un număr de cursuri la Dallas Theological Seminary. Getz priveşte sarcina Bisericii din patru unghiuri: prin prisma Scripturii, prin prisma istoriei, prin prisma culturii şi o a patra secţiune intitulată „Dezvoltarea unei strategii contemporane".[16]
Punctul forte al cărţii constă în dezvoltarea de modele nou-testamentale de organizare şi edificare a Bisericii. Tratarea de către autor a Bisericii prin „prisma Scripturii" acoperă aproape două treimi din carte. Tema centrală a lucrării lui Getz este *ucenicizana.* El îşi identifică poziţia de la început: „Astfel, Biserica există

pentru a împlini două funcţii: evanghelizarea (a face ucenici) şi edificarea (a-i învăţa). Aceste două funcţii, la rândul lor, răspund la două întrebări. Prima, de ce există Biserica în lume? Şi a doua, de ce Biserica există ca şi comunitate de oameni adunaţi laolaltă?"[17]

LAWRENCE 0. RICHARDS

Inventivul director al Alive Ministries din Lansing, Michigan, Lawrence O. Richards, este un scriitor prolific ale cărui opere au avut un impact semnificativ asupra învăţământului creştin evanghelic din ultima jumătate a secolului al XX-lea. însă iarăşi, un singur volum stabileşte rolul pe care el îl are în tratarea de către noi a fluxului filozofic şi acesta este *A Theology of Christian Education* (O teologie a învăţământului creştin), publicat de Zondervan în 1975. Richards este un dedicat pedagog al reînnoirii, care a uimit pentru prima dată lumea evanghelică cu A *New Face for the Church* (O nouă faţă a Bisericii) (Grand Rapids: Zondervan,

1970). Deşi nu era prima carte a lui Richards, *New Face* 1-a catapultat în fruntea scriitorilor de reînnoire, poziţie păstrată cu consecvenţă de-a lungul întregului deceniu. Aşa cum este din păcate tipic în cazul multor evanghelici, *Theology* a avut parte de o primire mai puţin entuziastă decât *New Face.* Prima este o carte cu mult superioară. Ai impresia că în primul său volum Richards a vrut doar să atingă puţin problema, dar în *Theology* (acum că se bucură de atenţia noastră) el a vrut

să spună ceva cu mult mai important.
Pentru Richards, învăţământul creştin înseamnă „cultivarea dezvoltării vieţii lui Dumnezeu în credincioşi". Aceasta este sarcina pentru care este destinat trupul lui Cristos. Deci „lucrarea noastră educativă trebuie să se concentreze asupra adulţilor... şi asupra ucenicizării". învăţământul creştin nu se mai poate limita în primul rând la sala de clasă. El trebuie văzut ca implicând „toate activităţile şi raporturile care au loc în trupul lui Cristos". Richards explorează în profunzime cum pot aceste concepte afecta abordarea educaţiei copiilor şi a evanghelizării.[18] Este o ironie faptul că exact punctul forte al *Teologiei* lui Richards este şi punctul ei slab. El este întotdeauna un teoretician practic şi de aceea, profund preocupat ca cititorii să discute şi să dezbată ideile cărţii, el acordă prea mult spaţiu istoriei unor cazuri, discuţiilor pe bază de întrebări şi altor forme de tratare a cărţii ca manual. Deşi foarte valoroase, aceste pagini trebuie scoase dintr-o teologie serioasă care caută să se ridice la nivelul operelor savante ale existenţialiştilor, despre care am discutat deja.
Teologia este o carte importantă şi sperăm că toţi cei care studiază educaţia creştină o vor studia cu atenţie alături de lucrările lui Gaebelein, LeBar şi Getz. Deşi fiecare scriitor abordează în mod diferit dezvoltarea unei filozofii evanghelice distincte, baza lor comună este dedicarea serioasă faţă de inspiraţia şi autoritatea Scripturii, o *dedicare ce ar trebui să caracterizeze întreaga filozofie a învăţământului evanghelic care îşi*

merită acest nume. Această bază a fost afirmată în scris în 1943, când Asociaţia Naţională a Evanghelicilor a adoptat o declaraţie doctrinală, şi reafirmată într-o întâlnire la nivel înalt despre ineranţă, ţinută la Chicago în noiembrie 1978. Ambele declaraţii sunt destul de scurte şi pot fi incluse aici.

Noi credem că Biblia este Cuvântul lui Dumnezeu, inspirat, plin de autoritate, singurul infailibil. Noi credem că este un singur Dumnezeu care există veşnic în trei persoane: Tatăl, Fiul şi Duhul Sfânt. Noi credem în divinitatea Domnului nostru Isus Cristos, în naşterea Lui din fecioară, în viaţa Lui fără de păcat, în minunile Lui, în moartea Lui înlocuitoare şi ispăşitoare prin sângele Său vărsat, în învierea Lui în trup, în înălţarea Lui la dreapta Tatălui şi în revenirea Lui personală cu putere şi glorie. Noi credem că pentru mântuirea oamenilor pierduţi şi păcătoşi naşterea din nou prin Duhul Sfânt este absolut esenţială. Noi credem în lucrarea prezentă a Duhului Sfânt prin care creştinul în care

locuieşte Duhul poate să ducă o viaţă evlavioasă. Noi credem în învierea atât a celor mântuiţi cât şi a celor pierduţi. Cei mântuiţi vor învia la viaţă veşnică şi cei pierduţi vor învia pentru pedeapsă. Noi credem în unitatea spirituală a celor care cred în Domnul Isus Cristos.[1']

1. Dumnezeu, care este însuşi Adevărul şi spune doar adevărul, a inspirat Sfânta Scriptură pentru ca astfel să

Se reveleze pe Sine omenirii pierdute prin Isus Cristos ca şi Creator şi Domn, Răscumpărător şi Judecător. Sfânta Scriptură este mărturia lui Dumnezeu despre Sine.
2. Sfânta Scriptură, fiind însuşi Cuvântul lui Dumnezeu scris de oameni pregătiţi şi conduşi de DuhulSău, are o autoritate divină infailibilă în toate problemele pe care le atinge; ea trebuie crezută, ca poruncă a lui Dumnezeu, în tot ce ea cere, trebuie primită cu bucurie, ca pe un dar făgăduit al lui Dumnezeu, în tot ce ea promite.
3. Duhul Sfânt, autorul divin al Scripturii, ne autentifică Scriptura prin mărturia lui lăuntrică şi ne deschide mintea ca să-i înţelegem semnificaţiile.
4. Fiind în întregime şi verbal dată de Dumnezeu, Scriptura este fără erori sau greşeli în toată învăţătura ei, atât în ceea ce afirmă despre acţiunile lui Dumnezeu în creaţie, despre evenimentele din istoria mondială şi despre originile ei literare sub autoritatea lui Dumnezeu cât şi mărturia ei despre harul salvator al lui Dumnezeu în vieţile indivizilor.
5. Autoritatea Scripturii este inevitabil încălcată dacă această ineranţă divină totală este limitată sau desconsiderată în vreun fel, sau făcută relativă unei concepţii despre adevăr contrară celei biblice, iar asemenea greşeli aduc o pierdere serioasă atât individului cât şi Bisericii.[20]

Note

1. James E. Loder, „Developmental Foundations for Christian Education", în *Foundations for a Christian Education in an Era of Change,* ed. Marvin J. Taylor

(Nashville: Abingdon, 1976), pag. 55.
2. Francis A. Schaeffer, *How Should We Then Live?* (Old Ţappan, N.J.: Revell, 1976), pag. 229.
3. Kendig B. Cully, *The Search for a Christian Education, Since 1940* (Philadelphia: Westminster, 1945), pag. 55-56.
4. Randolph Crump Miller, *The Clue to Christian Education* (New York: Scribner's 1950), pag. 15.
5. Sara Little, „Theology and Religious Education", în Taylor, pag. 30.
6. Randolph Crump Miller, *The Theory of Christian Education Practice* (Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980), pag. 43-
7. Ibid., pag. 76.
8. Ibid., pag. 87.
9. Ibid., pag. 160.
10. Lawrence O. Richards, A *Theology of Christian Education* (Grand Rapids: Zondervan, 1975), pag- 170.
11. J. OhVer Buswell, Jr., „Why We Need a Christian Philosophy", *Etemity,*

noiembrie 196l, pag. 35-
12. Ibid.
13. Frank E. Gaebelein, *The Pattern of God's Truth* (Chicago: Moody, 1968), pag. 8-9.
14. Citat în K. B. Cully, *Search for a Christian Education,* pag. 109.
15. Lois E. LeBar, *Education Thatls Christian,* ed. rev. (Westwood, N.J.: Revell, 1980), pag. 122-123.
16. Kenneth O. Gangei, „Biblica! Renewal",

Christianity Today, 14 februarie 1975, pag. 45.
(Recenzie a cărţii *Sharpening the Focus.~)*
17. Gene A. Getz, *Sharpening the Focus of the Church* (Chicago: Moody, 1974), pag. 22.
18. Edith Bender, „The Need for New Approaches", *Christianity Today,* 6 august 1976, pag. 30. (Recenzie a volumului *Theology of Christian Educationd*
19. Cari F. H. Henry, „National Association of Evangelicals", în *Westminster Dictionary of Christian Education,* ed. Kendig B. Cully (Philadelphia: Westminster, 1963), pag. 445.
20. „The Chicago Statement on Biblical Inerrancy", *ICBI Update,* decembrie 1978, no. 2, pag. 4.

18

învăţământul evanghelic în ultimul sfert al secolului al XX-lea

La 28 august 476 d.Cr., împăratul Romulus Augustulus a cedat tronul Imperiului Roman lui Odoacer, un conducător al triburilor germanice. Romulus â fost ultimul împărat al Apusului la căderea Romei, eveniment care a avut loc cu 1500 de ani înaintea bicentenarului Statelor Unite. Şi totuşi, istoricii şi teologii insistă să compare aceste două culturi apusene, atât de îndepărtate una de alta în timp şi ca poziţie geografică, dar atât de asemănătoare în practica lor culturală. De exemplu, Arnold J. Toynbee în monumentalul său *A **Study** of History* (Un studiu al istoriei) a descris asemănătoarele „cicluri de înflorire, dezintegrare şi prăbuşire. Ca şi imperiul lui Augustus şi Tiberius, America imperială ar putea sfârşi «într-o

schismă a sufletului»".[1] Edith Hamilton, una dintre cei mai eminenţi savanţi din acest secol în studiul clasicilor, observa: „Merită efortul de a pricepe că motivul final al înfrângerii Romei a fost nereuşita minţii şi a spiritului de a se ridica la o nouă şi mare ocazie pentru a face faţă provocării noilor şi marilor evenimente".[2]
Teologul Howard Snyder exprimă acelaşi lucru în alt mod:
In loc să ajungă la maturizare, lumea noastră, după cum mi se pare mie, a făcut un cerc complet, întorcându-se în câteva puncte cheie la spiritul lumii romane din secolul întâi. De aceea, această epocă la care am ajuns poate fi *cea mai bună posibilă pentru proclamarea Evangheliei biblice.*
Recent E. M. Blaiklock a remarcat: „Dintre toate secolele, secolul al XX-lea seamănă cel mai mult cu secolul întâi: înţesat de oraşe, desfigurat de tiranie, decadent şi zguduit de acele crize pe care le generează abuzarea de către om

a omului şi a pământului său natal". *(.Ckristianity Today,* May 7,1971, pag. 6).
Această paralelă dintre zilele noastre şi primul secol a fost sugerată până şi (de
nimeni alţii!) de către viitorologii Herman Kahn şi Anthony J. Wiener de la
Hudson Institute. In cartea lor din 1967 *The Year 2000* (Anul 2000) ei observă că
„există anumite paralele între epoca romană şi epoca

noastră" şi sugerează:
„Unele din prospectele pentru anul 2000 sunt, în fond, o reîntoarcere la un gen
de nouă epocă augustiniană" (pag. 189). Discutând curentul cultural, ei spun
că „în Grecia elenistică, în Republica Romană târzie şi în Imperiul Roman
timpuriu, a avut loc ceva foarte asemănător cu curentul multiform al vremii
noastre."[5]
în acest timp, spre marea încurcătură a malthusianiştilor, coşmarul
suprapopulaţiei, care înspăimânta atât de groaznic doar cu şapte ani în
urmă, se risipeşte cedând locul unei analize mult mai pozitive a viitorului
- cel puţin în ceea ce priveşte populaţia. în 1971 revista *Time* putea
raporta: „Dacă populaţia va continua să crească în progresie geometrică,
prezic în mare număr şi în mod oficial moştenitorii spirituali ai lui
Thomas Maltus, în anul 2000 vor fi 7 miliarde de oameni care vor sta la
rând pentru a-şi ridica raţia alimentară. Probabil că în anul 2050 vor fi 30
de miliarde de oameni care vor lupta ca nişte animale pentru o bucată de
pământ care a fost cândva verde".[4]
La începutul anilor 1970, fostul ministru de interne

Stuart Udall sugera realmente ca noi să reducem populaţia la jumătate! Aceasta s-a întâmplat înainte ca cei de la Hudson Institute să sugereze ideea că tehnologia va rezolva toate problemele noastre. Acum viitorologii adepţi ai unui viitor plin de belşug ne năpădesc cu idei mai pozitive, aruncându-ne pe toţi într-o confuzie cu privire la ce să ne aşteptăm în viitor.

Gânduri de viitor

Ca şi celelalte instituţii ale naţiunii, la sfârşitul secolului al XX-lea Biserica este prinsă într-o vâltoare de zbateri morale, etice, economice, politice şi demografice. Aproximativ 75 la sută dintre americani cred că „religia are tot mai puţină influenţă". Doar 50 la sută dintre romano-catolici şi doar in jur de 37 la sută dintre protestanţi frecventează biserica pe săptămână. Doar cu câţiva ani în urmă Leo Rosten scria în prefaţa la lucrarea sa *The Religions of America: Faith and Ferment in a Time ofCrisis* (Religiile Americii: credinţă şi frământare într-o vreme de criză):

Nu este o hiperbolă când spunem că noi suntem martorii unei eroziuni extraordinare a consensului în citadela credinţei. Care profet, care teolog, care istoric sau savant ar fi putut prezice participarea militantă a clericilor la marşul pentru drepturile omului, prezenţa clericilor protestanţi şi evrei la altarele catolice la ceremoniile de cununie, dezbaterea pe tema „Dumnezeu este

mort", campania deschisă a homosexualilor împotriva

excomunicării, creşterea scepticismului cu privire la validitatea sau eficienţa învăţăturilor Bisericii, creşterea grupărilor „carismatice" şi a strânselor legături dintre credinţe, fenomenul „spectacolelor de jazz" şi a muzicii rock-and-role în catedrale? Ne aflăm în plină furtună. Viteza şi forţa acestei furtuni ar trebui să-i uimească pe cei mai sofisticaţi observatori.[5]

RENAŞTERE EVANGHELICĂ?

La doar un an după publicarea cuvintelor lui Rosten, un necunoscut din Georgia, pe nume Jimmy Carter, a ocupat locul la preşedinţia Statelor Unite, şi lumea a început să vorbeasă despre o trezire evanghelică. Tot restul deceniului mediile de informare s-au lăudat cu câte capete evanghelice puteau număra şi cum naţiunea se întoarce din nou la o tendinţă conservatoare în politică şi religie. însă în vara anului 1979, Erling Jorstad nu mai era aşa de sigur. în *Religion and Life* el scria despre „creşterea spectaculară a numărului celor născuţi din nou", observând că liderii evanghelici de astăzi vorbesc mai mult de conflictul intern decât de unitatea dintre oamenii lor. El se plângea că nici un fel de trezire evanghelică nu aduce realmente un mare progres la nivel local: „Auzim puţine lucruri despre aceia care îi vizitează pe cei din închisori sau pe bătrâni, care se roagă pentru bolnavii pe parul de moarte, care stau de veghe împreună cu familiile alcoolicilor, care lucrează cu handicapaţii, cu cei oprimaţi şi cu cei lipsiţi de frumuseţe. Mediile de informare ne vorbesc în schimb de câştigătorii concursurilor de frumuseţe ale celor născuţi din nou, ne dau mărturisiri ale unor atleţi

profesionişti de succes, într-adevăr imaginea unor anglo-saxoni satisfăcuţi, care vorbesc deschis despre faptul că sunt născuţi din nou".[6]

CREDINŢA ŞI VIITOROLOGIA

Pe măsură ce studiezi operele viitorologilor simţi un amestec de precauţie şi confuzie, conştienta faptului că singura constantă din acest ultim sfert al secolului al XX-lea este schimbarea. Deja reviste cunoscute se referă la tineretul din deceniul anilor 1980 ca la „generaţia celor care amână". De teama viitorului ei dau dovadă că amână să ia acele decizii pe care părinţii şi bunicii lor le luaseră înainte de a împlini vârsta de 25 de ani. Probabil că niciodată nu a fost mai greu de prezis viitorul, dar niciodată nu au existat mai mulţi care să fie gata să încerce să-1 prezică. Desigur că am avut întotdeauna profeţi şi uneori ei s-au ivit din cele mai neaşteptate părţi. în 1918 Lenin a prevăzut un conflict inevitabil între Statele Unite şi Japonia asupra controlului în Pacific. în 1924 generalul Billy Mitchell a prezis potenţialul forţei aeriene şi războiul pe care aceasta îl va aduce, recunoscând, de fapt, cum într-o dimineaţă japonezii

vor începe ostilităţile cu un atac asupra lui Pearl Harbor. în 1937 Charles DeGaulle a anunţat aproape cu exactitate cât va dura cel de-al doilea război mondial care se contura la orizont, cine va câştiga şi ce fel de pace
va urma.

Capitolul acesta nu este scris nici ca profeţie şi nici ca viitorologie. Iar autorii nu acceptă nici ideea că *totul* este supus teoriei schimbărilor rapide a lui Alvin Toffler, care aruncă societatea în mod constant într-un şoc al viitorului, doborât de „al treilea val". Unirea care are loc între învăţământul evanghelic şi teologia clasică este exact legătura care îi dă învăţământului evanghelic un sprijin în aceste vremuri tulburi. Escatologia este fundalul - scena este înţelegerea de către noi a controlului suveran al lui Dumnezeu asupra universului Său. Şi pe această scenă îi lăsăm pe viitorologi să danseze în timp ce noi îi privim, sperând să învăţăm din dansul lor ceva care să ne ajute să putem organiza mai bine lucrarea Bisericii în timp ce înaintăm cu repeziciune spre anul 2000.
Viitorologii prevăd tendinţe viitoare pe baza datelor curente existente, sugerând diferite scenarii care pot să apară. Probabil ne vom ocupa de acestea în finalul acestui capitol. O serie dintre problemele postbelice s-au cristalizat în „mişcări" sau în interesul crescând pentru învăţământul evanghelic creştin. în cadrul acestor scenarii va trebui cititorul să trăiască şi să înveţe în anii care au mai rămas până la sfârşitul secolului.

Educaţia în familie

într-un studiu condus de Lawrence O. Bichards la sfârşitul anilor 1970, 5.000 de slujitori ai Bisericii selectaţi prin computer au răspuns confidenţial la un chestionar despre „cele mai mari nevoi pentru întărirea vieţii şi a programului din biserica dumneavoastră". Mai mult de 43 la sută au numit „dezvoltarea familiei ca

centru de cultivare creştină" pe primul loc, iar alţii i-au acordat un categoric al doilea loc pe lista de priorităţi, după „implicarea laicilor, a bărbaţilor şi a femeilor din biserica mea în activitatea de slujire".[7] Mulţi dintre noi spunem de ani de zile că Biserica a greşit foarte mult îngăduind familiilor creştine să delege unor instituţii surogate ca şcoala, organizaţiile parabisericeşti şi Bisericii însăşi acele sarcini pe care Dumnezeu le-a încredinţat familiei.

în ultimii cincisprezece ani s-au publicat sute de cărţi pe tema vieţii de familie, probabil majoritatea scrise de autori creştini. Şi totuşi, secularizarea societăţii continuă să erodeze sanctitatea familiei ca principala instituţie întemeiată de Dumnezeu. Ted Ward cheamă Biserica la o nouă dedicare, la o nouă voce profetică şi un nou simţ al istoriei: „Societatea seculară vede familia ca fiind foarte utilă în trecut, dar la care se poate renunţa în prezent. Se caută noi forme şi substitute. Putem împărtăşi

această părere?"[8]

întrebarea este retorică. Suntem înconjuraţi de haosul provocat de o cultură în schimbare, care îngăduie aberaţii ca avortul, homosexualitatea, forme maritale anormale şi exploatarea sexualităţii. Puţine familii se pot opune atacurilor susţinute ale barbarismului, care atârnă ca un nor de fum negru deasupra majorităţii oraşelor americane şi se împrăştie din ele către aproape toate colţurile continentului. Biserica trebuie să

răspundă nevoii continue, şi într-adevăr *tot mai mari,* de o temeinică educaţie în \ familie. Nu e de mirare că pastorii din studiul lui Richards strigă după ajutor. O carte fascinantă scrisă de Peter Marshall şi David Manuel, intitulată *The Light and the Glory* (Lumina şi gloria), scoate în evidenţă atitudinea primelor familii americane faţă de disciplină comparând-o cu atitudinea familiilor contemporane: „Şi aceasta este cea mai mare deosebire dintre părinţii puritani şi majoritatea părinţilor americani de astăzi. Şi anume că noi nu suntem gata să riscăm pierderea «dragostei» în relaţia cu copiii prin faptul că perseverăm în probleme de disciplină. Cea mai mare şi singura cauză a decăderii familiei americane este faptul că pentru atât de mult din ceea ce noi numim *dragoste* puritanii ar folosi un alt cuvânt: *idolatrie".*[9]
Ted Ward are dreptate. Avem nevoie de un nou simţ al istoriei dacă vrem să recuperăm familia din care facem sau vom face parte în aceste ultime decenii ale secolului.
Criza din familie are implicaţii care se întind mult dincolo de pereţii căminului. „Nici o societate nu a supravieţuit după ce s-a deteriorat viaţa de familie din sânul ei", ne avertizează Dr. Paul Popenoe, fondatorul Institutului American al Relaţiilor de Familie. Karle Zimmemian, profesor emerit la Harvard, a exprimat cea mai pesimistă opinie: „Dispariţia credinţei din sistemul familial este identică cu mişcările din Grecia din secolul care a urmat după războaiele peloponeziene şi din Roma începând din jurul anului 150 d.Cr. în ambele cazuri schimbarea în credinţa şi încrederea în sistemele de

familie s-a asociat cu o înmulţire rapidă a faptelor negative şi cu uriaşe crize în însăşi civilizaţiile respective".[10]

Educaţia în biserica

Pentru că unul dintre autori a tratat educaţia în biserică într-o carte recent apărută, noi ne vom concentra aici asupra reacţiei Bisericii la mulţimea de probleme sociale şi nu asupra anumitor tendinţe ale educaţiei creştine la nivelul bisericii locale.[11]

De exemplu, The Princeton Religious Research Centre (Centrul de cercetări religioase de la Princeton) publică o broşură interesantă intitulată *Emerging Trends* (Noi orientări). Numărul din Mai 1979 a pus în discuţie „biserica electrică", spunând că 28 la sută din „oamenii fără biserică" ascultau la radio sau priveau la televiziune programe produse de nişte

organizaţii religioase în timpul celor 30 de zile anterioare sondajului. în aceeaşi perioadă, şase din zece americani care nu frecventau biserica, *nu* au fost expuşi emisiunilor religioase. De aceea, una din probleme este dovada că religia propagată prin mass-media s-ar putea să-i îndepărteze
pe oameni de la implicarea într-o biserică locală, deşi alte studii par să ofere argumente contrare.

IGNORANTA TEOLOGICĂ

în atenţia permanentă a Bisericii trebuie să fie lipsa extraordinară de cunoştinţe biblice din cultura

contemporană nord-americană. Iată din nou dezvăluirile făcute de Princeton Religion Research Centre:
Puţine tendinţe din sânul religiei ameninţă atât de mult să submineze religia organizată ca şi starea jalnică a cunoaşterii Bibliei de către naţiunea nostră şi lipsa şocantă de cunoştinţe despre baza moştenirii noastre iudeo-creştine. Un recent sondaj Gallup în rândul tineretului arată că doar trei adolescenţi din zece - din care majoritatea s-au declarat creştini - pot răspunde corect la trei întrebări simple şi esenţiale din Noul Testament, care sunt punctele cheie ale credinţei creştine. Chiar şi dintre adolescenţii care frecventează regulat biserica (cam jumătate din cei cuprinşi în studiu de către Gallup Youth Centre), doar 43 la sută au răspuns corect la toate cele trei întrebări. Un adolescent din cinci (19%) nu a fost în stare să dea nici un răspuns corect la nici una din cele trei întrebări.'[2]

SECULARIZAREA

Ce rol va juca Biserica într-o lume tot mai secularizată peste două, trei sau chiar cinci decenii? Un sociolog care se ocupă cu problemele religioase, Robert Bellah de la universitatea din California, a descris trei scenarii pe care el le denumeşte „liberal, autoritarism tradiţional şi
revoluţionar".
în *scenariul liberal,* Bellah îşi imaginează societatea continuând să meargă pe drumul puternicei dezvoltări industriale şi a progresului
material, forma economică dominantă rămânând capitalismul. Pe măsură

ce secularizarea avansează efectiv fără nici un obstacol, potrivit acesteia, religia exercită, o tot mai mică influenţă pe tărâm social. Conform teoriei lui Bellah, ea va fi înlocuită cu „scientismul - idolatrizarea gândirii tehnice".

Scenariul autoritarismului tradiţional îi face pe Bellah şi pe cititorii săi să se gândească la implicaţiile unei catastrofe globale. în lumea de după catastrofa, înregimentarea autoritarista. ar putea fi foarte necesară, cedând locui unei ideologii politice şi religioase de tip absolutist. Bellah vede „fundamentalismul protestant de dreapta" ca fiind cei mai pregătit să preia acest rol.

în sprijinul acestui punct de vedere vine faptul că, în timp ce curentul protestant principal se clatină, organizaţiile creştine conservatoare iau un mare avânt. Russell Chandler, editorul rubricii religioase de la *Los Angeks Times*, observă că denominaţiunile ultraconservatoare sunt acum cele mai influente organizaţii religioase din America. Chandler notează că „în 1977 transmisiunile religioase au adus mai mult de 500 de milioane de dolari", că numărul publicaţiilor religioase, care au fost în fruntea acestei realizări, a crescut „mult mai repede decât cel al publicaţiilor seculare" şi că „cea mai mare parte din această sumă a fost produsă de grupările evanghelice".[13]

Scenariul revoluţionar este socotit de Bellah ca fiind mai puţin posibil, deoarece el necesită o schimbare structurală totală a societăţii. Secularismul actual, însoţit

de goana după bogăţie şi putere, ar urma să fie înlocuit de o nouă conştientă de sine şi o preocupare pentru dezvoltarea întregului potenţial uman. Suntem de acord cu Bellah - dată fiind starea de păcat din lumea de astăzi - că o astfel de revoluţie este foarte puţin probabilă. Să ne uităm în continuare la secularizare.
în ceea ce unii au numit „epoca post-creştină", cultura apuseană îşi demonstrează secularizarea în numeroase moduri. Desigur că unul dintre ele este dominaţia *materialismului.* Nu îndrăznim să punem semnul egal între materialism şi bunăstare, deoarece poţi foarte bine să ai bunăstare fără să fii materialist. Materialismul este o atitudine - o pasiune oarbă după „lucrurile" pe care cineva le posedă sau le foloseşte. De obicei aceste „lucruri" sunt cumpărate cu bani. Prin urmare, bunăstarea şi materialismul tind să meargă mână în mână. Statele Unite nu sunt singura victimă a materialismului pe care 1-a adus bunăstarea (gândiţi-vă la Japonia, Canada, Germania, şi la popoarele exportatoare de petrol), dar societatea americană este o societate în care atât belşugul cât şi materialismul par să fie cel mai agresive.
Există apoi o secularizare a *moralei.* Pe măsură ce valorile absolute cedează în faţa paraliziei relativismului cuie. ss instalează treptat, normele eticii, ale valorilor şi ale moralei, toate decad. Desigur, există o pasiune ciudată şi înspăimântătoare pentru religiile orientale şi cele oculte, dar ele nici nu iau locul teismului creştin şi nici nu frânează progresul secularizării.
Există, de asemenea, o secularizare a *mentalităţii.*

Probabil un exemplu foarte clar se poate uşor vedea în orice librărie sau la orice stand de cărţi sau ziare. Titlurile care se vând la sfârşitul secolului al XX-lea favorizează psihologia populară a autodepăşirii *(Looking Outfor Number One, Winning by Intimidation,* etc). Aşa că, în ultimă instanţă, procesul secularizării nu înseamnă doar a crede sau a nu crede Biblia, a merge sau a nu merge la biserică - ci el este mai degiabă o întreagă mentalitate de umanism egoist care îl lasă pe Dumnezeu afară din imagine.

Apoi, cel care studiază filozofia educaţiei trebuie să ţină cont de secularizarea *teologiei.* Probabil ea a început cu Paul Tillich în prima jumătate a secolului. Unii au văzut în Tillich pe ultimul dintre teologii neoliberali şi pe primul dintre teologii existenţialişti! Tillich şi-a numit filozofia drept „metoda corelării", dar rezultatul final a fost o adaptare a revelaţiei biblice la idealismul hegelian şi existenţialismul modem.

A apărut apoi *The Secular City* de Harvey Cox, un bestseller tradus în unsprezece limbi. Conform lui Cox, religia şi metafizica „dispar pentru totdeauna şi aceasta înseamnă că acum noi putem merge să ne cufundăm în lumea nouă a oraşului secular". în 1966 teologii care propovăduiau moartea lui Dumnezeu şi-au făcut apariţia pe scenă prin lucrarea *Radical Theology and the Death of God* de Thomas J. J. Altizer. Aceasta a fost urmată de *Situation Ethics* a lui Joseph Fletcher. Până în 1970 sociologii seculari analizaseră Biserica până acolo încât acesteia îi era teamă să se mai afirme în vreun fel.

BISERICA ÎN LUME

în ultimul deceniu lucrurile s-au schimbat aproape complet. Biserica, deşi nu vibrează şi nu este pe deplin sănătoasă, este cel puţin vie şi funcţionează. în anumite privinţe ea este chiar sănătoasă. Dar este sănătoasă doar acolo unde teologia a rezistat tendinţei de secularizare şi s-a dedicat revelaţiei biblice şi sarcinii biblice a Bisericii. Poate că Ted Ward are dreptate când vorbeşte despre „mentalitatea de ghetto" şi sugerează că s-ar putea să fie nevoie de un nou val de persecuţii care să ne ducă la o lucrare spirituală biblică.

Pe măsură ce Biserica intră în confruntare mai directă cu societatea seculară, se vor crea condiţiile pentru persecuţie. Atunci va fi doar o chestiune de timp şi de intensitate şi Biserica va intra din nou sub o persecuţie susţinută şi sistematică. Biserica familiei lui Dumnezeu poate fi invitată, încurajată sau chiar constrânsă să stea laolaltă. Atunci Biserica va fi un gheto de influenţă divină -izolată, efectul său de sare şi lumină va fi neutralizat.[14]

Astfel viitorul Bisericii este înfricoşător şi totuşi promiţător. Nu poţi fi prea optimist cu privire la viitorul lumii, dar poţi fi optimist cu privire la puterea Tatălui care domneşte deasupra rnărginitelor noastre rătăciri pământeşti.

Mişcarea şcoiiior creştine

Este practic imposibil să fii la curent cu statisticile, pentru că mişcarea şcolilor creştine continuă să explodeze în peisajul învăţământului. Doar o singură organizaţie, The Association of Christian Schools,

International, cuprinde în rândurile membrilor ei un număr de 1500 de şcoli cu un

efectiv care depăşeşte 300.000 de elevi din Statele Unite şi Canada. în 1980-1981 mai mult de 15.000 de învăţători şi profesori au participat la convenţiile ACSI. însă la publicarea acestei cărţi, aceste date vor fi depăşite, în orice caz ele vor fi înlocuite cu cifre mai mari.

Scena internaţională creşte la dimensiuni nemaiîntâlnite cu şcolile creştine din Manilla, care cuprind un număr de 5.000 de elevi, din Calcutta cu alţi 5.000 de elevi şi din Seoul cu 6.000 de elevi. Robert S. McBirnie sugerează câteva dintre motivele acestei creşteri fenomenale.

învăţământul este o parte vitală a culturii americane. învăţământul secular, cunoscut mai bine ca învăţământul de masă, alcătuieşte cel mai mare segment al procesului educativ şi de aceea trebuie să poarte o responsabilitate proporţională pentru societatea instruită să slujească indivizii şi să perpetueze naţiunea.

Dovada că învăţământul secular este în criză e susţinută de multe voci alarmate care se aud acum de la aproape fiecare disciplină de învăţământ. Standardele academice scad, dovezile concrete ale creşterii criminalităţii în liceele americane sunt de netăgăduit, puternica scădere a încrederii în etica învăţământului secular este evidentă, creşterea fenomenului de frustrare şi nesiguranţă este larg răspândită şi apariţia mişcării vibrante a şcolilor protestante, care se înmulţesc cu repeziciune, este

verdictul final al faptului că un important segment din populaţia Americii se retrage din sistemul de învăţământ secular.[15]

Argumentul lui McBirnie nu este exagerat. Umanismul secular din învăţământul public american se află acum într-o încurcătură şi mai mare decât atunci când el scria aceste rânduri. în ultimii 15 ani cheltuielile din învăţământul public s-au triplat - de la 559 la 1.800 de dolari. Chiar şi accentul pe „înapoi la cunoştinţele de bază", pus de către mulţi dintre directorii din toată ţara aflaţi la mare ananghie, nu poate combate evidentul analfabetism funcţional incipient şi pericolul criminalităţii din şcolile publice. Aşa că ritmul continuă cu o *nouă şcoală creştină care ia fiinţă în Statele Unite la fiecare şapte ore* şi unii experţi în probleme de învăţământ prezic că în 1990 51 ia sută dintre absolvenţii de liceu vor absolvi şcoli religioase particulare.

MONOPOL SAU OPŢIUNE?

Sunt oameni care încă susţin sistemul de voucher*, prin care părinţii pot să aleagă orice şcoală doresc, iar şcolile sunt libere să-şi stabilească propria programă şcolară, să-şi aleagă clădirea şi să se conducă fără

#N.ed. Sistemul de „voucher" este o propunere făcută în Statele Unite, ca statul să dea fiecărui părinte, care are copil de şcoală, un voucher (cec de bancă) care să cuprindă costul educaţiei acelui copil pe un an de zile. Părinţii ar fî liberi să-şi aleagă şcoala la care să-şi dea copilul şi să dea voucherul la acea şcoală, indiferent dacă ea este de stat sau particulară. Numai o singură

şcoală ar putea să obţină banii de la bancă pentru acel voucher.

îngrădirile birocraţiei locale, statale sau federale. Asemenea sugestii nu sunt doar aiurelile politicienilor reacţionari. Profesorul de drept John COOÎIS, din cadrul corpului profesoral al universităţii din California, este puternic în favoarea „învăţământului pe bază de opţiune".

Probabil cei care vor câştiga cel mai mult în urma noului sistem vor fi dascălii. Familiile vor prefera şcolile care concentrează profesorii capabili şi mi administraţia. Profesorii vor avea în sfârşit o situaţie materială destul de solidă pentru a-şi începe şcoli proprii şi instituţiile financiare vor avea motive să îi susţină. Am putea ajunge şi mai rău dacă nu ne întoarcem la şcolile mici în care lucrează profesori, responsabili faţă de clienţii lor. Opţiunea este marea speranţă a anilor 1980 pentru o renaştere în învăţământ,[16]

Fiţi siguri că nu toate şcolile creştine, cărora de-abia le-au crescut penele, sunt. mari şi nu toate sunt de o calitate satisfăcătoare. Dar mişcarea acordă o atenţie serioasă filozofiei dezvoltării lor, deoarece se ţin seminalii şi se răspândeşte literatură care să-i ajute pe directori, dascăli, consiliul de conducere şi pe părinţi să aleagă calea filozofică potrivită. Din toate acestea, important este faptul că trei pătrimi din toate şcolile creştine de astăzi sunt „parohiale" sau susţinute de Biserică, o schimbare radicală faţă de primele zile de după război ale mişcării (anii 1950), când şcolile

conduse de „grupul de părinţi" dominau această scenă. Afilierea ia o biserică trebuie desigur să ajute la asigurarea unei orientări biblice, însă uneori ea creează probleme organizatorice şi administrative iar obscurantismul confesional este o permanentă ameninţare,

OBIECTîVELE ŞCOLI! CREŞTINE

Scopul unei instituţii face întotdeauna parte din filozofia ei, iar filozofia este dependentă de teologie. Orice filozofie teocentrică de învăţământ pretinde ca adevărul biblic să penetreze în întregul program academic, şi în fiecare obiect de învăţământ din acel program. Şcoala creştină este cu adevărat o extensie a familiei şi a Bisericii (în această ordine) şi de aceea participă la scopul general de a-1 face pe copil asemenea lui Cristos. Unele şcoli creştine au inclus evanghelizarea ca parte a obiectivului lor general, *în* timp ce altele s-au concentrat asupra dezvoltării elevului care are deja o relaţie cu Cristos. Acest ai doilea *obiectiv biblic* general nu este nicăieri exprimat mai clar decât în Coloseni 1:28~29: „Pe El îl propovăduim noi şi sfătuim pe orice om şi învăţăm pe orice om în toată înţelepciunea ca să înfăţişăm pe orice om desăvârşit în Cristos Isus. Iată la ce lucrez eu şi mă lupt după lucrarea puterii Lui, care lucrează cu tărie în mine".

Din obiectivul biblic se poate formula un *obiectiv educativ* mai general, care ar putea suna cam aşa: „de a căuta şi a comunica adevărul". Contrastul dintre acest învăţământ şi învăţământul de stat constă în

faptul că unul consideră că adevărul este absolut, supranatural şi predat unor minţi care se află sub efectele păcatului originar şi celălalt că adevărul este relativ, natural şi predat unor „minţi inerent bune".
Ca profesori, am fi printre primii care am afirma că învăţământul a făcut mult pentru a mări calitatea vieţii în America. Dar ca profesori creştini, completăm această afirmaţie insistând asupra faptului că învăţământul nu mântuieşte în şi prin sine însuşi. Până şi jurnalistul liberal Walter Lippmann a scris odată-. „Noi înşine am fost atât de siguri că în sfârşit a apărut o generaţie atentă şi dornică să facă ordine pe acest pământ dezordonat... şi potrivită să o facă... noi am vrut binele, ne-am străduit atât de mult şi iată ce am făcut din ea. Putem doar să ne încurcăm în încurcătură. *Ceea ce se cere este un nou tip de om"*, (sublinierea ne aparţine).
învăţământul nu poate salva societatea, căci altfel grecii, romanii şi germanii ar fi putut demonstra acest lucru cu mai mare eficienţă. Istoria atestă distrugerea omului şi a instituţiilor lui sociale fără intervenţia Dumnezeului creaţiei.

PRIORITĂŢILE BIBLICE

Scriptura afirmă clar că copilul este încredinţat de către Dumnezeu părinţilor şi el este în primul rând responsabilitatea acestora. Numai în societăţile fără Dumnezeu, cum sunt comunismul sau societăţile păgâne, statul atotputernic sau unitatea socială sunt cele care controlează familia, însă drepturile părinţilor impun unele responsabilităţi din partea lor. învăţământul este

guvernat de legea ţării, dar locul şi modelul de educaţie trebuie să fie dictat de conştiinţa părinţilor. Afirmăm din nou că acest drept de a-i educa pe copii nu este un drept *acordat* ci un drept *natural.* Ar trebui ca o parte a scopului nostru general să fie acela de a-i implica pe părinţi în învăţământul creştin pe baza unor motive corecte şi de a-i face să înţeleagă diferenţa distinctivă dintre o şcoală creştină şi o şcoală seculară (publică sau privată).

Roy W. Lowrie, preşedinte al Association of Christian Schools, International, sintetizează poziţia filozofică a şcolii creştine legitime.

Şcoala se bazează pe o filozofie biblică despre viaţă. Obiectivele ei sunt biblice şi nu ateiste. Şcoala există datorită acestei filozofii şi a obiectivelor ei. Membrii bordului trebuie să le înţeleagă pentru a lua decizii înţelepte care să permită şcolii să-şi realizeze scopurile. Pentru a se obţine acest lucru este nevoie de o viziune clară a scopului învăţământului. Aceasta cere studiu, lectură, seminalii şi discuţii pentru a putea contura obiectivul asupra căruia se concentrează şcoala creştină locală.[17]

în 1980 Christian Schools International (a nu se confunda cu Association of Christian Schools, International)[18] a făcut un studiu de

autoevaluare în rândul şcolilor membre, pentru a reflecta priorităţile şi nevoile pentru viitor. Următoarea listă reprezintă primele zece categorii de scopuri (dintr-o

listă de treizeci) în ordinea importanţei lor.

1.	Integritatea personală	6.	Comunicarea orală
2.	Providenţa	7.	Dreptatea socială
3.	Respectul de sine	8.	Comunicarea în scris
4.	Respectul social	**9.**	Responsabilitatea socială
5.	Capacitatea de administrare	10.	Perseverenţa.

Este interesant să citeşti această listă comparând-o cu orientarea profesională şi bilingvismul, pe care se pune acum un puternic accent în învăţământul public. Christian Schools International a plasat pe locul 27 „conştienta formării unei cariere" iar învăţarea unei limbi străine categoric pe ultimul loc.

Deşi multe cărţi vorbesc în mod curent de filozofia creştină distinctă pe care aceste şcoli trebuie să o urmeze, există un volum semnificativ care trebuie cunoscut. Frank Gaebeiein a expus o filozofie clară a învăţământului creştin cu 30 de ani în urmă în conferinţele sale comemorative de la Dalas Theological Seminary în amintirea lui Griffith Thomas. Aceste conferinţe au fost publicate mai târziu sub titlul *The Pattern of God's Truth.* Un paragraf nu este suficient pentru a reflecta centralitatea strategică a micului său volum, dar poate îndruma studentul spre un studiu mai

temeinic.
Atunci, stabilim încă o dată premisa: toate adevărurile sunt adevărurile lui Dumnezeu. De aici trebuie să tragem concluzia că învăţământul creştin are obligaţia sfântă de a apăra şi de a onora adevărul oriunde este el găsit... Cu siguranţă că adevărul revelat, aşa cum este afirmat în Cuvântul lui Dumnezeu şi cunoscut prin Cristos, are mai mare importanţă decât adevărul din natură. Dar şi cel de-al doilea este cuprins în tiparul adevărului lui Dumnezeu.[1']

Colegiile şi serninariile creştine

De la întemeierea colegiului Harvard istoria învăţământului superior se întinde pe o distanţă de aproape 350 de ani. Mai mult de 3-000 de colegii marchează harta celor cincizeci de state, iar în toamna lui 1981 ele cuprindeau în total un efectiv de 13.000.000 de studenţi. Mai mult de 50 la sută dintre toţi elevii americani din clasele mari de liceu merg acum la colegiu şi se aşteaptă ca această cifră să crească în anii 1980. De un secol în învăţământul superior s-a obişnuit să se prezică o scădere a numărului celor care merg la colegii şi ca atare **o** politică de supravieţuire din partea colegiilor, dar în fiecare an numărul celor care se înscriu în colegii nu descreşte ci mai degrabă creşte. linia demografică a populaţiei arată totuşi că undeva prin anii 1980 numărul celor însaişi la colegiu va

stagna şi apoi va scădea până undeva prin 1990, când recenta mulţime de copii născuţi la cumpăma dintre

decenii va fi gata de intrare la colegiu.

CUM AU ÎNCEPUT?

Nu există nici o îndoială că primele colegii din America au fost instituţii creştine. Coloniştii anglicani şi calvini au vrut ca în bisericile lor să funcţioneze un cler cu cunoştinţe superioare şi pregătit în colegiu, aşa că ei şi-au înfiinţat colegiile în acest scop. John Brubacher şi Willis Rudy, în argumentata lor istorie intitulată *Higher Education in Transition,* afirmă în mod limpede că „tradiţia creştină a fost piatra de temelie a întregii structuri intelectuale adusă în Lumea Nouă".[20]

Pentru acei conducători ai primelor biserici americane, dezvoltarea învăţăturii şi slujirea Bisericii erau doar două feţe ale aceleiaşi monede. Evlavia nu trebuia separată de intelect şi credinţa lor religioasă trebuia transmisă în mod raţional şi sistematic, nu numai clerului, ci şi celor care urmau să deţină funcţii în alte domenii profesionale, funcţionarilor publici de frunte de toate felurile. Pentru că în primele colonii Biserica nu era separată de stat, întărirea şi structura unui guvern teocratic cerea atât slujbaşi în funcţii civile care să aibă o pregătire teologică cât şi pastori cu o doctrină sănătoasă.

La început instituţiile de învăţământ stabileau modelul societăţii şi erau în general conduse de biserici. Totuşi, pe măsură ce secularizarea s-a răspândit treptat în tânăra naţiune care se dezvolta, ea a cuprins tot mai strâns şi instituţiile de învăţământ.

întinderea ţării, componenţa ei eterogenă şi larga răspândire geografică a populaţiei ei au favorizat o

tendinţă pluralistă atât în teologie cât şi în stilul instituţiilor de învăţământ.
William Warren Şweet, remarcabil istoric al Bisericii, sugerează că forţa dinamică principală, care a stat la baza entuziasmului creştinilor americani pentru întemeierea de colegii, a fost spiritul de trezire spirituală şi imboldul misionar. Marea Trezire de la mijlocul secolului al XVEI-lea a fost un impuls major pentru înfiinţarea de colegii creştine, însă rata desfiinţării colegiilor întemeiate în secolele al XVIII-lea şi al XDC-lea s-a ridicat la o medie de aproape 80 la sută către sfârşitul Săzboiului civil.
Unul din motivele desfiinţării colegiilor era localizarea lor geografică, deoarece denominaţiunile luptau să-şi consolideze poziţia în noile state, înfiinţând imediat acolo o instituţie de învăţământ. Uneori pastorul şi soţia lui alcătuiau întregul corp profesoral al şcolii. Răsună până astăzi ecoul unor versuri de la frontiera statului Illinois din anii 1830: „Nu poposea bine noul locuitor în preerie, că imediat răsărea un colegiu

lângă căruţa lui".
Desigur că în mintea conducătorilor de biserici de pe linia de frontieră care au înfiinţat acele şcoli nu era doar „construirea unui imperiu". în parte ei doreau să păstreze cultura tradiţională şi concepţia despre lume a confesiunii lor, aşa cum era reprezentată în centrele de învăţământ din Răsărit. Ei considerau, de asemenea, că cunoaşterea fără religie era mai mult decât inutilă. în 1856, într-o alocuţiune adresată cu ocazia înmânaţii

diplomelor la Iowa College, reverendul T. M. Post, a afirmat un adevăr care rămâne şi astăzi drept piatra de temelie a oricărui colegiu creştin respectabil: religia şi ştiinţa îşi au locul laolaltă pentru că toate adevărurile care stau la temelia lor sunt una.

CARACTERISTICI ALE PROGRAMEI ŞCOLARE

Probabil caracteristica programei şcolare într-un colegiu creştin poate fi definită ca un sistem cu trei aspecte. în primul rând este accentul pus pe *bazele biblice*. Dacă frica de Domnul este cu adevărat începutul înţelepciunii, atunci cel mai important obiect de studiu dintre toate este Cuvântul lui Dumnezeu. Premisa credinţei de ia care pleacă bazele biblice ale programei şcolare este conştienta faptului că Dumnezeu ne-a dat o revelaţie. Dacă Dumnezeu a vorbit, atunci cel mai important lucru din lume este să învăţăm ce a spus Ei. Toate celelalte cunoştinţe sunt importante, dar rămân pe planul al doilea.

O altă trăsătură a programei dintr-un colegiu creştin este *integrarea tuturor adevărurilor,* pentru că toate adevărurile sunt adevărurile lui Dumnezeu. Biblia este o revelaţie specială, dar Dumnezeu S-a revelat pe Sine şi în alte moduri. Studiul ştiinţelor naturii, corect conceput, este studiul revelaţiei lui Dumnezeu în natură. Schema ideală, desigur, este un echilibru înţelept între studiul revelaţiei în natură şi al revelaţiei speciale din Biblie, bazate pe un standard.fix al adevărului şi moralităţii - o ordine obiectivă a universului care poate fi înţeleasă doar de inima iluminată de minte. C. S. Lewis descria odată acceptarea şi neacceptarea în

procesul educativ ca fiind
recunoaşterea valorii obiective sau răspunsurile la o ordine obiectivă,... de aceea stările emoţionale pot fi în armonie cu raţiunea (când simţim plăcere pentru ceea ce trebuie să aprobăm) sau în dezacord cu raţiunea (când observăm că trebuie să ne placă dar nu simţim această plăcere). Nici o emoţie nu este în sine o judecată; în acest sens toate emoţiile şi sentimentele sunt lipsite de logică dar ele pot fi raţionale sau iraţionale în funcţie de conformarea sau neconformarea lor cu Raţiunea. Inima nu ia niciodată locul capului, dar ea poate şi trebuie să asculte de el.[21]

O a treia caracteristică a colegiului creştin este încercarea lui de a dezvolta în studenţi ceea ce am putea numi *o concepţie creştină despre lume*

şi viaţă. Calvin Seerveld, un eminent filozof evanghelic, ne spune că studentul trebuie să îşi „dezvolte o perspectivă religioasă dinamică. Concepţia creştină despre lume şi viaţă este deci conştienta din partea. individului că fie că mănâncă, sau bea, se joacă sau studiază, orice face el izvorăşte dintr-o inimă dăruită unui Dumnezeu Atotputernic, adevărat şi gelos, revelat prin îsus Cristos, recunoscând controlul suveran al lui Dumnezeu asupra sa şi, într-adevăr, asupra întregului univers".[22]

Probabil nu ar trebui să încheiem această parte a capitolului fără. să oferim cel puţin o definiţie a colegiului creştin. O dăm aşa cum am formulat-o deja

într-un alt manual de-al nostru despre învăţământul creştin: ^.ceasta şcoală se defineşte mai clar drept *o instituţie de învăţământ postliceal, care ia în mod serios mărturisirea evanghelică de credinţă, orek de Biblie şi lucrarea spirituală creştină, filozof ia creştină distinctă despre educaţie şi viaţă şi calitatea vieţii spirituale din campus" j®*

TIPURI DE INSTITUŢII

Sub această definiţie se califică trei tipuri diferite de şcoli (presupunând că se respectă toate componentele). Seminarul teologic este o şcoală postuniversitară pentru pregătirea pastorilor, oferind în general o varietate de diplome de maşter şi posibilitatea unuia sau mai multor programe de doctorat. Diploma de bază pe care o oferă un seminar după trei ani de studii este maşter în teologie (maşter of divinity). Programa este concepută pentru pregătirea pastorilor şi a altor lucrători în biserică. Colegiul universitar creştin* este o instituţie de învăţământ superior (deşi poate avea şi o secţie de studii postuniversitare) care oferă o varietate de specializări în ştiinţele umaniste şi exacte precum şi programe orientate distinct pe anumite cariere. Unele colegii universitare creştine au o facultate de studii biblice, care acordă licenţe în studii biblice şi teologice. Aproape toate aceste colegii pretind ca toţi studenţii să urmeze un număr de cursuri despre Biblie şi cursuri de teologie. Colegiul biblic este, de asemenea, o şcoală de grad universitar, care dă licenţă, dar el diferă de colegiul universitar creştin în txei puncte de bază: obiectivul lui principal este formarea de profesionişti care vor lucra,

într-un fel sau altul, într-o slujba bisericească sau o altă formă de lucrare a lui Dumnezeu, programa şcolii pune ca obiect principal de studiu Biblia şi teologia (Asociaţia Americană a Colegiilor Biblice pretinde
#în Statele Unite aie Americii termenul este acela de „Liberal Arts College*. Prin „liberal arts" se înţeleg următoarele şapte obiecte de studiu: gramatica, retorica, logica, matematica, geometria, astronomia şi muzica. Este evident că în structura învăţământului românesc aceasta este, de fapt, o universitate. De aceea noi traducem termenul de „Liberal Arte College* prin „colegiu universitar" (n. ed.).

ca în programă să existe cel puţin 15 cursuri a câte două ore pe săptămână referitor la Biblie şi teologie), pe lângă alte cursuri de cultură generală şi profesională, iar accentul pus pe pregătirea practică cere din partea studentului o oarecare formă de „implicare în slujirea creştină" pe parcursul perioadei de studiu (practică în producţie).

Organizaţiile parabisericeşti

Desigur că şi şcolile creştine la nivel elementar, gimnazial şi la nivel liceal sau superior sunt organizaţii parabisericeşti, dar în acest capitol am ales să analizăm separat alte organizaţii, acordându-le o atenţie specială. Celelalte cinci organizaţii parabisericeşti, în afară de acestea, care sunt tratate în detaliu în *An Introduct'ton to Biblical Christian Education* includ: organizaţiile de copii/tineret, nesponsorizate de biserica locală, orga-

nizaţiile de copii/tineret care funcţionează sub sponsorizarea bisericii locale, bordurile de misiune, editurile creştine şi organizaţiile de tabere şi excursii. Fără a intra în detalii cu privire la istoria statutului prezent al acestor organizaţii, este desigur esenţial să recunoaştem contribuţia lor enormă la creştinismul evanghelic, în special în secolul al XX-lea şi mai exact în ultimul sfert al secolului al XX-lea.

Organizaţiile evanghelice parabisericeşti nu trebuie privite ca nişte prelungiri sau anexe ale bisericii. Deşi ele pot funcţiona în afara structurii organizatorice a bisericii locale, ele nu se află în afara Trupului lui Cristos. Desigur că e nevoie ca, pe cât posibil, ele să lucreze cu biserica locală şi să asigure o viziune dinamică şi deprinderi practice utile. Rezultatul este creşterea, întărirea şi părtăşia reciprocă. Pentru ca mişcarea evanghelică să îşi îndeplinească misiunea cu rezultate maxime, este obligatoriu ca între aceste organizaţii şi biserici să existe o relaţie de apreciere şi de respect.[24]

Privire înainte

într-o epocă a schimbărilor Biserica se confruntă cu provocări care sunt şi înspăimântătoare dar şi emoţionante. Sharon Begley ne spune că la 1 iulie 1986 „populaţia între vârsta de 60 şi *64* de ani va ajunge la apogeu şi va scădea spre restul deceniului, numărul tinerilor de culoare (între 15-29 ani) va ajunge, de asemenea, la apogeu", că producţia economiei Statelor Unite va depăşi suma de cinci trilioane de dolari, mai mult decât dublul venitului total din 1979, dar că 80 la

sută din această sumă va reprezenta inflaţia şi că la 1 iulie 1989 vârsta medie a populaţiei Statelor Unite va ajunge la 32,5 ani.[25]

George Gallup a recunoscut „10 tendinţe cheie în religie în Statele Unite, acum când naţiunea se află în pragul anilor 1980".

1.0 febrilă căutare spirituală şi o dorinţă de creştere spirituală lăuntrică şi

personală.

2. Proliferarea grupărilor religioase care să răspundă la aceste nevoi spirituale -un avertisment clar pentru biserici care sunt probabil uneori slab echipate pentru experienţa religioasă.

3. Desfiinţarea barierelor dintre diferite credinţe şi confesiuni.

4. Influenţa carismaticilor şi a pentecostalilor care se simte pătrunzând în rândul confesiunilor.

5. Un interes crescând în dialogul dintre diferitele credinţe şi confesiuni.

6.0 scădere a creşterii majorităţii marilor confesiuni protestante şi o creştere şi
revitalizare a bisericilor evanghelice, îndeosebi a Bisericii Baptiste de Sud. 7. Intensificarea secularizării. De exemplu, comparativ cu anii trecuţi, tot mai
puţini cred astăzi că religia poate răspunde la toate sau la cele mai multe din
problemele zilelor noastre. 8.0 creştere a religiozităţii, descrisă de Martin Marty ca „o difuzie a religiei în

marea cultură". 9. în acelaşi timp, credinţele de bază rămân intacte. Chiar şi cei care nu sunt
membrii ai unei biserici sunt surprinzător de corecţi în concepţiile lor creştine.
De exemplu, nivelul ridicat de credinţă din Statele Unite contrastează puternic
cu situaţia din Europa apuseană. 10. în timp ce credinţele de bază lămân intacte, se observă prăpastia tot mai mare
dintre a crede şi a aparţine unei biserici.[24]
în tehnocraţia stresantă a anilor 1980 şi 1990, învăţământul creştin continuă să fie un imperativ strategic pentru Biserica Evanghelică. însă el trebuie să fie un învăţământ la curent cu nevoile umane, care se schimbă atât de rapid, refuzând în acelaşi timp să facă compromisuri în privinţa dedicării lui faţă de autoritatea Scripturii. O cunoaştere a învăţămintelor pe care ni le oferă istoria şi o claritate în concepţia filozofică de bază, sunt esenţiale pentru activitatea instituţiilor de educaţie de învăţământ creştin, fonriale sau neformaîe, în anii care au mai rămas până la sfârşitul secolului. Probabil cuvintele lui Meieolm Muggeridge pot încheia capitolul nostru cu o notă optimistă a cedinţeî ia care trebuie să ne străduim să ajungem în aceste vremuri.
Există acesta minunată alternativă creştină: acesta posibilitate de a ne lega nu de o cetate pământească, ce nu poate dura veşnic, ci de Cetatea lui Dumnezeu, nu de speranţe sau planuri sau aşteptări pământeşti ci de adevărurile veşnice, care ne-au fost comunicate prin întruparea care a guvernat 2000 de ani de creştinism şi

care (orice s-ar întâmpla cu creştinismul) va continua să guverneze mintea şi viaţa şi inima acelora care doresc acest lucru. Deci aceasta este speranţa bazată pe credinţă, nu pe cunoştinţe, nu pe putere, nu pe bogăţie, nu pe cedarea în faţa plăcerilor, ci bazată pe credinţa creştină, aşa cum a coborât ea la **noi.**[27]

Note /

1. Amold J. Toynbee, *A Study of History* (New York: Oxford U., 1947).
2. „The Score: Rome 1500, U.S. 200", *Time,* 23 august 1976, pag. 59.
3. Howard A. Snyder, „A World Come FuH Circle", *Christianity Today, 1* ianuarie 1972, pag. 193.
4. „Population Explosion: îs Man Really Doomed?" *Time,* 13 septembrie 1971, pag. 58.
5. Leo Rosten, *The Religions of America: Fakh and Ferment in a Time of Crisis* (New York: Simon and Schuster, 1975).
6. Erling Jorstad, „The Born Again Resurgence", *Religion in Life,* vara 1979, pag. 153-161.
7. Lawrence O. Richards, „The Greatest Needs of My Church", *United Evangelical Aăion,* vara 1976, pag. 8-9-
8. Ted Ward, „Tlie Church and the Christian Family". Monograf, no. 7, *Evangelical Newsletter,* Philadelphia: n.d.
9. Peter Marshall şi David Manuel, *The Light and the Glory* (Old Tappan, N.J.: Revell, 1977), pag. 178.
10. „The American Family: Future Uncertain", *Time,*

28 decembrie 1970, pag. 34.
11. Vezi capitolul 35 din *BuildingLeadersfor Church Education* de Kenneth O. Gangei (Chicago: Moody, 1981).
12. George Gallup, Jr., „Religious Knowledge Seen at Nadir", *Emerging Trends,* mai 1981, pag. 1.
13. Hugh Myers, „Christianity in the Corning Decades", *The Futurist,* iunie 1979, pag. 169-170.
14. Ted Ward, „The Church in the Intermediate Future", *Christianity Today,* 29 iunie 1979, pag. 17.
15- Robert S. McBirnie, „Assessing the Inadequacy of the Present System of Education", în *The Philosophy of Christian School Education,* ed. Paul A. Kienel (Whittier, Calif.: ACSI, n.d.), pag. 196-197.
16. John Coons, „The Public-School Monopoly", *Newsweek,* 9 iunie 1980, pag. 21.
17. Roy W. Lowrie, Jr., *Serving God on the Christian School Board* (Whittier, Calif.: Western Assoc. of Christian Schooîs, 1976), pag. 129-
18. Este regretabil că cele două asociaţii importante interconfesionale aîe şcolilor creştine şi-au ales nume atât de asemănătoare. Cu toate acestea, fiecare elev din mişcarea şcolilor creştine trebuie să ie cunoască pe amândouă, putând obţine informaţii complete de la sediile respective:
Association of Christian Schools International
P.O. Box 4097, Whittier, Calif. 90607 Christian Schools International
865 28th Street, South East
Grand Rapids, Mich. 49508.

19. Frank Gaebeiein, *The Paltern ofGod's Truth* (Chicago: Moody, 1968), pag.
20. John S. Brubacher şi Willis Rudy, *Higher Education in TransMon* (New York: Harper & Row, 1958), pag. 6.
21 C S. Lewis, *TheAbolition of Man* (New York: Collier, 1962), pag. 29-30. 22^ Calvin Seerveid, „Relating Christianity to the Arts", *Christianity Today,* noiembrie 1980, pag. 48-49-
. •
23 Kenneth O. Gangei, „Christian Higher Education andlifelong Learrurig , ' în *Intnduaion to Biblicei Christian Education,* ed. Wemer Gfaendorf (Chicago: Moody, 1981), pag. 333.
24. Warren S. Benson, „Parachurch Vocations in Christian Education , in Graendorf, pag. 348-49-
, , „„
25. Sharon Begley, „A Decade's Datebook", *Newsweek,* 19 noiemone 1979,
pag. 175-
_ . rf. *j* ~
26. George Gallup, Jr., .10 Key Trends in Religion in U.S.", *Emerging 1 mub 2,*
no. 4 (aprilie 1980).
27. Malcolm Muggeridge, „Faith and the Future", *Destnty,* august *197%* pag.

23.

Epilog

Blaise Pascal spunea cândva: „Scopul nostru nu este

niciodată prezentul; trecutul şi prezentul sunt uneltele noastre; singur viitorul este scopul nostru." în mod inevitabil înţelegerea trecutului şi a prezentului va marca încercarea istoricului de a scrie istoria. Interpretarea trecutului şi a prezentului va dezvălui modul în care cineva vede viitorul. O filozofie a istoriei este inevitabilă, deoarece nu putem exclude propria noastră orientare de valori în ciuda hotărârii noastre de a fi total obiectivi. Clarence J. Karier, istoric al învăţământului american, susţine că

Deşi istoria este o plăsmuire imaginară a trecutului, ea nu este o creaţie fictivă. Validitatea ei derivă atât din faptele trecutului cât şi din sensurile pe care el le iluminează pentru prezent. Istoria este o artă, dar istoricul ca artist este diferit de pictor ca artist. în vreme ce ambii sunt evaluaţi în final după înţelesul realizat în prezent, dovezile cu care istoricul operează trebuie să fie ele însele validate de raţiune, de logică şi de analiza empirică. Contextul, consecvenţa internă, referirile la text, autenticitatea documentaţiei sunt toate unelte de lucru cu care istoricul îşi conturează şi îşi colorează tabloul pe care îl face trecutului.[1]

Pe baza limitărilor prezentate în Introducerea acestei cărţi, unor pedagogi importanţi, unor idei, evenimente şi chiar mişcări importante li s-a acordat puţină atenţie sau chiar deloc. Două dintre exemple sunt Vittorio Da Feltre (1378-1446) şi Wiiliam Holmes McGuffey (1800-1873). Da Feltre a fost un bine cunoscut reformator al învăţământului italian, care a transmis idealurile culturii clasice într-un cadru renascentist. „Casa bucuriei"

concepută de el a fost mai mult decât o precursoare a
23 Comanda nr. 4044'!

creativelor instituţii educative urbane contemporane. Obiectivul educativ al lui Da Feltre era formarea cetăţeanului desăvârşit, prin dezvoltarea armonioasă a minţii, a trupului şi a caracterului moral al elevului. Unicul său scop era să-i educe pe adolescenţi să-I slujească lui Dumnezeu indiferent de opţiunile lor profesionale. Da Feltre învăţa tineri atât din familii bogate cât şi din familii sărace, deseori sprijinindu-i pe cei din urmă. Implicarea sa personală în activitatea cu elevii şi cu părinţii acestora, folosirea jocurilor în procesul de predare-învăţare şi talentul său de a crea un cadru plăcut pentru o învăţare disciplinată au fost trăsăturile care au caracterizat filozofia sa despre educaţie.
McGuffey a compilat cărţi de citire care s-au vândut în 120 de milioane de exemplare între 1836 şi 1920 (alţii au compilat ediţiile din 1857 şi 1879). McGuffey a transmis efectiv sistemul de valori şi concepţia sa prezbiteriană scoţiană despre lume şi viaţă şi şi-a lăsat amprenta pe scena americană. Westerhoff este de părere că pentru „oamenii de rând, McGuffey reprezintă cea mai importantă figură din istoria învăţământului public american - învăţătorul naţiunii!"[2] Cu toate acestea, chiar şi celebrul istoric Samuel Eliot Morison, în opera sa *Oxford History of the American Peopk,* citează şapte persoane din secolul al XTX-lea pentru contribuţia ior în învăţământ, dar omite să-î menţioneze pe McGuffey.

în *The Encychpedia of Educstion* i se acordă lui McGuffey doar un paragraf iar două scurte citate îi sunt acordate în *Growth of the American Republic* de Morison, Henry Steeîe Commager şi William Edward Leuchtenburg. Deşi o asemenea analiză superficială nu dovedeşte prea multe, ea dă credit dilemei întâmpinate în încercarea de a scrie o istorie a educaţiei şi învăţământului creştin. Trebuie să se facă o selecţie, iar scopul acestui volum nu este o tratare exhaustivă.
Am încercat să scoatem în evidenţă persoane, ideile şi influenţa lor asupra societăţii, a culturii şi, în mod deosebit, asupra dezvoltării istorice a lucrării învăţământului creştin în Biserica lui Isus Cristos. Susţinem din toată inima afirmaţia lui George Marsden că
„Creştinul... trebuie să se vadă pe sine ca participând la o relaţie activă care are loc între Dumnezeu şi om, în care revelaţia faptelor şi a voii lui Dumnezeu în trecut asigura norme permanente pentru răspunsuri creative pentru prezent. în timp ce istoria biblici îşi aduce contribuţia la cea mai crucială perspectivă necesară pentru a ne înţelege pe noi înşine şi pe alţii, restul istoriei... ne poate fi, de asemenea, întrucâtva de folos. Dacă înţelegem mai bine ce au făcut alţi oameni şi alte culturi, putem să contribuim cu ceva la consolidarea unei perspective care ne va ajuta .să distrugem lumile create de noi înşine şi centrate pe om. Având o perspectivă istorică, va fi mult mai greu să credem că lumea se învârteşte cu adevărat în jurul nostru, sau că valorile şi idealurile culturii şi ale epocii noastre sunt

cele mai bune din câte au existat vreodată."[1]

Angajarea într-o autentică interacţiune cu gândirea contemporană este de importanţă crucială pentru modul în care noi vedem realitatea. „Dar dialogul poate degenera mult prea uşor într-o acceptare a premizelor gândirii contemporane. înţelepciunea omului este trecătoare, nu eternă."[4] Trebuie să ne amintim ce spune ultima parte a versetului 20 din 1 Corinteni cap.l: „N-a prostit Dumnezeu înţelepciunea lumii acesteia?" Singurele constante din lumea noastră sunt Dumnezeu şi Scriptura. Nevoile imediate ale societăţii noastre sunt în permanentă schimbare. Pedagogii trec de la o tendinţă la alta. Goana după a fi contemporan este nesfârşită. O filozofie documentată a învăţământului şi a educaţiei extrasă din Biblie va oferi stabilitate în mijlocul schimbărilor. Dedicarea faţă de o concepţie biblică, a realităţii şi a rolului Bisericii în istorie va da o direcţie pentru viitor. Dumnezeul Bisericii este Dumnezeul istoriei. Şi tot Dumnezeu este acela care se află în centrul universului. Nu noi.

Note

1. Ciarence J. Karier, „American Educaţional History: A Perspective", *Educaţional Forum* 37 (martie 1973):273-

2. Johft H. Westerhoff III, *McGuffey and His Readers: Pkty, Moraliiy, and Educatutn in Nineteenth Century America* (Nashvilîe: Abingdon, 1978), pag.

13.
3. George M. Marsden şi Frank C. Roberts, editori, A *Chrtsttan Vim of History?* (Grand Rapids: Eerdmans, 1975), pag- 32-33.
4. D. W. Bebbington, *Patterns in History: A Ghrutian View* (Downers Grove, 111.: Inter-Varsity, 1979), pag. 182.

Bibliografie

Ahlstrom, Sydney E., A *Religious History of the American People*, New Haven, Conn.: Yale U., 1972.
Anderson Clifford V., „Christian Education in Historical Perspective", în *Introduction to Biblical Christian Education*, editată de Wemer C. Graendorf, Chicago: Moody, 1981.
Augustine, *The Teacher*, Traducere de Robert P. Russell, Washington, D.C.: Catholic U., 1968.
Bailyn Bemard, *Education in the Forming of American Society*, Chapel ffill, N.C.: U. of North Carolina, 1960.
Barclay William, *Educaţional ideals in the Ancient World*, Grand Rapids: Baker, 1959.
Bebbington D. W., *Patterns in History*, DownersGrove, Dl.: Inter-Varsity, 1979.
Benko Stephen şi O'Rourke John J., The *Catacombs and the Colosseum: The Roman Empire as the Setting of Primitive Christianity*, Valley Forge, Pa.: Judson, 1971.
Benson Clarence H., A *Popular History of Christian Education*, Chicago: Moody, 1943.
Benson Warren S., „A History of the National Association of Christian Schools During the Period of 1947-1972", teză de doctorat, Loyola University

(Chicago), 1974.
Boehlke Robert R., *Theories of Learning in Christian Education,*

Philadelphia: Westminster, 1962.
Bolgar R. R., *The Classical Heritage and Its Benefkiariesfrom the Carolinpan Age to the End of the Renaissance,* New York: Harper & Row, Harper Torch-books, 1964.
Boys Maiy C, *Biblicul Interpretation in Religious Education,* Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980.
Bromiiey Geoffrey W., *Historkal Theology - An întroduction,* Grand Rapids: Eerdmans, 1978.
Brown Colin, ed. *History, Critkism and Faith,* Downers Grove, Ml.: Mer-Varsity, 1976.
—, ed. *New International Dktionary of New Testament Theology,* 3 voi. Grand Rapids: Zondervan, 1975.
—, *Philosopky and the Christian Faith,* Downers Grove, DL: Inter-Varsity, 1969.
Bruce F. F., *The Spreading Flame,* Grand Rapids: Eerdmans, 1964.
Burgess Harold William, Â» *Invitaţia» to Religious Education,* Mishawaka, Ind., Relig. Educ. Press, 1975-
Bushnell Horace, *Christian Nature,* reeditată, Grand Rapids: Baker, 1979.
Butler J. Donaîd, *Four Pkihsophks and Their Practice in Education and Religion,* ediţia a 3-a, New York: Harper & Row, 1972.
—, *Religious Education,* New York: Harper & Row, 1962.

Butts R. Freeman, *The Education of the West,* New York: McGraw-Hill, 1973-
Butts R. Freernan şi Cremin Lawrence A., A *History of Education in American Culture,* New York: Hoit, Rinehart şi Winston, 1953.
Byrne H. W., A *Christian Approach to Education,* Milford, Mich.: Mott Media, 1978.
Cairns Earle E., *Christianity Through the Centurks,* ed. rev., Grand Rapids: Zondervan, 1981.
Chadwick Ronald P., *Teaching and Learning,* OldTappan, N.J.: Revell, 1982.
Chave Emest J., A *Funcţional Approach to Religious Education,* Chicago: U. of Chicago, 1947.
Coe George Albert, A *Social Theory of Religious Education,* reeditată, New York: New York Times, Amo, 1967.
Collins Joseph B. ed., *The Catechetkal Instruction of St. Tkomas Aquinas,* New York: Joseph F. Wagner, 1947.
Comenius John Amos, *The Great Didact'w,* traducere şi editare de M. w*. Keatinge, New York: Russell, 1967.
—, *John Amos Comenius on Education,* New York: Columbia U., 1967.

Cremin Lawrence A., *The American Common School,* New York: Columbia U., 1951.
—, *Amerkan Education: The Colonial Experience, 1601-1783,* New York: Harper & Row, 1970.
—, *Traditions of American Education,* New York: Harper & Row, 1977.
—, *The Transformation of the School,* New York:

Random House, 1961.
Cully Iris V., *The Dynamics of Christian Education,* Philadelphia: Westminster, 1958.
Cully Ms V. şi Cully Kendig B., ed. *Proms and Relaiionship,* Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1978.
Cully Kendig B. Basic *Writings in Christian Education,* Philadelphia: Westminster, 1960.
—, *The Search for a Christian Education,* Since 1940, Philadelphia: Westminster, 1965.
Curţi Merle, *The Social Ideas of American Educators,* Totowa, N.J.: Littlefield, Adams, 1971.
Daniel Eleanor, Wade John W. şi Gresham Charles, *întroduction to Christian Education*, Cincinnati: Standard, 1980.
DeJong Norman, *Education in the Truth*, Nutley, N.J.: Craig, 1969-
Deweyjohn, *Democracy and Education,* New York: Macmillan, 1916.
—, *Experknce and Education,* New York: Macmillan, 1938.
Douglas J. D., ed. *The New International Dktionary of the Christian Church,* ed. rev., Grand Rapids: Zondervan, 1978.
Dowley Tim, ed. Eerdmans' *Handbook to the History of Christianity,* Grand Rapids: Eerdmans, 1977.
Drazin Nathan, *History of Jewuh Education front 515 B.C. to 22 C.E.,* New York: Macmillan, 1970.
Dropkin Stan, Full Harold şi Schwarcz Emest, *Contemporary American Education,* ed. a 2-a, New

York: Macmillan, 1970.
Ducket Eleanor Shipley, *Akuin, Frknd of Charhmagne,* New York: Macmillan, 1951.
Dunkel Harold B., *Herbart and Education,* New York: Random House, 1969.
Durka Gloria şi Smith Joanmarie, ed., *Aesthetk Dimensions of Religious Education,* New York: Paulist, 1979.
Elliot Harrison S., *Can Religious Education Be Chmtian?* retipărită, New York: Macmillan, 1953-
Fahs Sophia L. *Today 's Children and Yesterday 's Heritagp,* Boston: Beacon, 1952.
Ferre Nels F. S. A *Theology for Christian Education,* Philadelphia: Westminster, 1967.

Fleming Standford, *Ckildren and Puritanism,* New York: New York Times, Arno, 1969.
Foh Susan T., *Women and the WordofGod,* Philîipsburg, N.J.: Presbyterian & Reformed, 1980.
Fowler James W., *Stages ofFaith,* New York: Harper & Row, 1981,
Freire Paulo, *Pedagogy of the Oppressed,* New York: Seabury, 1970.
Fuller Edmund, ed., *The Christian Era of Education,* New Haven, Conn.: Yale U., 1957.
Gabert Glen, *In HocSigno?: A Brief History ofCatholic ParochialEducation in America,* Port Washington, N.Y.: Kennikat, 1973-

Gaebelein Frank E., *Christian Education in a Democracy,* New York: Oxford, 1951.
~-, *The Pattern ofGod's Truth,* Chicago: Moody, 1968.
Gangei Kenneth O., *Building Leaders for Church Education,* Chicago: Moody, 1981.
Gay Peter, *The Enlightenment: An Interpretation,* 2 voi., New York: Knopf, 1969.
Geisler Norman şi Geinberg Paul D., *Introduction to Philosopky,* Grand Rapids: Baker, 1980.
Getz Gene A., *Sharpening the Focus of the Church,* Chicago: Moody, 1974.
Goldman Ronald, *Readiness for Religion: A Bash for Developmental Religious Education,* New York: Seabury, 1968.
—, *Religious Thinkingfrom Childhoodio Adokscence,* New York: Seabury, 1968.
Graendorf, Werner C, ed., *Introduction to Biblica! Christian Education,* Chicago: Moody, 1981.
Greaves Richard L., *The Puritan Revolution and Educaţional Thought: Background for Reform,* New Brunswick, N.J.: Rutgers U., 1969-
Groome Thomas H., *Christian Religious Education,* New York: Harper & Row, 1980.
Gutek Gerald L., A *History of the Western Educaţional Experience,* New York: Random House, 1971.
—, *Pestalozzi and Education,* New York: Random House, 1968.
Gutzke Manford G., *John Dewey's Thought and Its Implications for Christian Education,* New York: Columbia U., 1959-

Hadas, Moses, *Hellenistic Culture: Fussion and Diffusion.* New York: Columbia U., 1959.
Haskins C. H-, *The Renaissance of the Twelfth Centuty,* Cleveland: Meridian, 1959.
Herbart Johann Friedrich, *The Science of Education,* traducere de **H.**

Felkin şi E. Felkin, Boston: Heath, 1896.
Hofinger Johannes, *The Art of Teaching Christian Doctrine,* a 2-a ed., Notre Dame, Ind,: U. of Notre Dame, 1962.
Holmes Arthur F., *AII Truth îs God's Truth,* Grand Rapids: Eerdmans, 1977.
—, *The Idea of a Christian College,* Grand Rapids: Eerdmans, 1975.
Howie George, *Educaţional Theory and Practice in St. Augustine,* London: Routledge and Kegan Paul, 1969.
Hutchins Robert M., ed., *Great Books of the Western World,* 54 voi., Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.
Hyma Albert, *Tlte Brethren of the Common Life,* Grand Rapids: Eerdmans, 1950.
Hlich Ivan, *Deschooling Society,* New York: Mentor, 1969.
Jarrett James L., ed. *The Educaţional Theories of the Sophists,* New York: Columbia U., 1969-
Kahn Herman şi Wiener Anthony J., *The Year 2000: A Framework for Speculation on the Next Thirty-Three Years,* New York: Macmillan, 1967.

Karier Clarence J., *Man, Society and Education: A History of American Educaţional Ideas,* Glenview, Dl.: Scott, Foresman, 1967.
Kathan, Boardman W., „Pioneers of Religious Education in the Twentieth Century", *Religious Education,* ed. specială, septembrie-octombrie, 1978.
Kennedy William Bean, „Christian Education Through History", în *An Introduction to Christian Education,* editată de Marvin J. Taylor, Nashville: Abingdon, 1966.
—, *The Shaping of Protestant Education: An Interpretation of the Sunday School and the Deveîopment of Protestant Educaţional Strategy in the United States, 1789-1860,* New York: Association, 1966.
Kevan Eugene, *Augustine the Educator: A Study in the Fundamentals of Christian Formation,* Westminster, Md.: Newman, 1964.
Kienel Paul A., ed., *The Philosopky of Christian School Education,* Whittier, Calif.: Association of Christian Schools International, n.d.
Kinloch T. F., *Pioneers of Religious Education,* Freeport, N.Y.: Books for Libraries, 1969-
Kittel Gerhard, ed., *Theological Dktionary of the New Testament,* editare şi traducere de Geoffrey W. Bromily, 10 voi., Grand Rapids: Eerdmans, 1967.
Kneller George F., *Introduction to the Philosopky of Education,* a 2-a ed., New York: Wiîey, 1971.
Kohlberg, Lawrence, *The Philosopky of Moral Deveîopment,* voi. 1, New York: Harper & Row, 1981.

Kramer Samuel Noah, *TheSumerians: TheirHistory, Culture andCharacter*, Chicago: U. of Chicago, 1963.
Latourette Kenneth Scott, A *Histoty ofChristianity*, New York: Harper, 1953.
Laurie S. S., *HistorkalSurvey of Pre-Christian Education*, St. Clair Shores, Mich.: Scholarly Press, 1970.
LeBar Lois E., *Education That îs Christian*, ed. rev., Old Tappan, N.J.: Revell, 1981.
Lee James Michael, *The Flow of Religious Insîruction,* Dayton, Ohio: Pflaum, 1973.
—, *The Shape of Religious înstruction*, Dayton, Ohio: Pflaum, 1971.
Leff Gordon, *Paris and Oxford Universities in the Thirteenth and Fourteenth Centuries*, New York: Wiley, 1968.
Little Sara, *The Role of the Bible in Contetnporary Christian Education*, Richmond: John Knox, 1961.
Lockerbie D. Bruce, *The Way They Should Go*, New York: Oxford, 1972.
Loder James L., *The Transforming Moment*, New York: Harper & Row, 1981.
Lovelace Richard F., *Dynamics of Spiritual Life*, Downers Grove, 111.: Inter-Varsity, 1979.
Lynn Robert W., „A Historical Perspective on the Futures of American Religious Education", în *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, editată de Marvin J. Taylor, Nashville: Abingdon, 1976.
Lynn Robert W. şi Wright Elliot, *The Big Little School*,

a 2-a ediţie, Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980.
Marrou H. L, *A Histoty of Education in Ant'iquity*, New York: Sheed and Ward, 1956.
Marsden George M., *Fmdamentalism and American Culture*, New York: Oxford, 1981.
Marsden George M. şi Roberts Frank, *A Christian View of Histoty?* Grand Rapids: Eerdmans, 1975.
Marty Martin E., *By Way ofResponse*, Nashville: Abingdon, 1981.
Mayer Frederick, A *Histoty of Educaţional Thought,* a 2-a ed., Columbus, Ohio: Merrill, 1966.
Mayers Marvin K., Richards Lawrence O. şi Webber Rpbert, *Reshaping Evangelical Higher Education,* Grand Rapids: Zondervan, 1972.
McBrien Richard P., *Catholicism*, Minneapoîis: Winston, 1980.
Miller Randolph Crump, *The Oue to Christian Education,* New York: Scribner's, 1950.
—, *Education for Christian Living*, a 2-a ed., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963.

—, *The Theoty of Christian Education Pmctice,* Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980.
MontgomeiyJohn Warwick, *Histoty andChristianity,* Downers Grove, DL: Inter-Varsity, 1964.
—, *The Shape of the Past: A Christian Response to Secular Phiksophies of Histoty,* Minniapolis: Bethany Felîowship, 1975.
Motan Gabriei, „Religious Education: Past, Present and

Future", *Religious Education* 66 (Septembrie-Qctombrie 1971): 337.
Morison Samuel Eîiot, *Harvard College in the Seventeenth Cetttuty, 2* voi., Cambridge, Mass.: Harvard U., 1936.
Murch James DeForest, *Christian Education and the Local Church*, Cincinnati: Standard, 1943.
Neill Stephen Charles şi Webber Hans-Rudi, ed., *The Layman in Christian H'tstory*, Philadelphia: Westminster, 1963.
Neîson C. Elîis, *Where Faith Begins*, Richrnond: John Knox, 1971.
O'Hare Padraic, ed., *Foundations of Religious Education*, New York: Paulist, 1978.
Peatling John H., *Religious Education in a Psychologkal Key*, Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1980.
Perkinson Henry J., *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1965*, New York: Random House, 1968.
Piaget Jean şi Inheider Barbel, *The Psychology of the Child*, New York: Basic Books, 1969.
Piveteau Didier-Jacques şi Dillon J. *T.*, *Resurgence of Religious Education*, Notre Dame, Ind.: Relig. Educ. Press, 1978.
Reischauer Edwin O. şi Fairbank John K., A *Histoty of East Asian Civilization*, Boston: Houghton Mifflin, 1965.
Richards Lawrence O., A *Theology of Christian Education*, Grand Rapids: Zondervan, 1975.

—, A *Theology of Church Leadership,* Grand Rapids: Zondervan, 1980.
Rood Wayne R., *Understanding Christian Education,* Nashville: Abingdon, 1970.
Rousseau Jean-Jacques, *&mile: Selections,* traducere şi editare de William Boyd, Classics in Education, no. 10, New York: Columbia U., 1963-
Rushdoony Rousas J., *The Messianic Character of American Education,* Nudey, N.J.: Craig, 1972.
Sanner A. Eîwood şi Harper A. F., ed., *Exploring Christian Education,* Grand Rapids: Baker, 1978.
Schaeffer Francis, *How Should We Then Live?* Old Tappan, N.J.: Revell, 1976.
Sell Charles M., *Family Ministty,* Grand Rapids: Zondervan, 1981.

Shenill Lewis Joseph, „A Historical Study of the Religious Education Movement", în *Orientation in Religious Education,* editată de Philip Henry Lotz, New York: Abingdon, 1950.
—, *The Rise of Christian Education,* Philadelphia: Macmillan, 1944.
Sisemore John T., ed., *The Ministry of Religious Education,* Nashville: Broadman, 1978.
Skinner B. F., *Beyond Freedom and Dignity,* New York: Knopf, 1972.
Smart James D., *The Teaching Ministry of the Church,* Philadelphia: Westminster, 1954.
Smith H. Shelton, *Faith and Nurture,* New York:

Scribner's, 1941.
Stewart Donald Gordon, „History of Christian Education", în *The Westminster Dictionary of Christian Education*, editată de Kendig B. CuUy, Philadelphia: Westminster, 1963.
Stewart George Jr., *A History of Religious Education in Connecticut*, New York: New York Times, Arno, 1969-
Stumpf Samuel Enoch, *Socrates to Satire: A History of Philosopky*, a 3-a ed., New York: McGraw-Hill, 1982.
Swanstrom Roy *A., History in the Making: An Introduction to the Study of the Past*, Downers Grove, .Dl.; Inter-Varsity, 1978.
Taylor H. O., *The Mediaeval Mind*, a 4-a ed., Cambridge, Mass.: Harvard U., 1949.
Taylor Marvin J., *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, NashviUe: Abingdon, 1976.
—, „A Historical Introduction to Religious Education", în *Religious Education: A Comprehensive Survey*, editată de Marvin J. Tâylor, New York: Abingdon, 1960.
Thompson Norma H. ed., *Religious Education and Theology*, Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1982.
Towns Elmer L., ed., *A History of Religious Educators*, Grand Rapids: Baker, 1975.
Trumbull H. Clay, *The Sunday School: Its Origin, Mission, Methods, and Auxiliaries*, Philadelphia: John D. Wattles, 1893-
Ulich Robert, A *History of Religious Education*, New York: New York U., 1968.
Westerhoff John H., HI. *McGuffey and His Readers:*

Piety, Morality, and Education in Nineteenth Century America, Nashville: Abingdon, 1978.
—, ed., *Wko Are Vfe? The Questfor a Religious Education*, Birmingham, Ala.: Relig. Educ. Press, 1979-
___, *Will OurChildren Have Faith?* New York: Seabury, 1976.
Whitehead Alfred N., *The Aims of Education and Other Essays,* London: Emest Benn, 1962.

Wilds Elmer H. şi Lottich Kenneth Lee, *The Foundations of Modern Education,* New York: Hoit Rinehart, and Winston, 1970.
Willis Wesley R., *Two HundredYears - AndStill Counting,* Wheaton, DL: Scripture Press, Victor, 1979-
Wilson J. Donald, Stamp Robert M şi Audet Louis-Philippe, ed., *Canadian Education: A History,* Scarborough, Ont.: Prentice-Hall, 1970.
Wilson John A., *The Culture of Ancient Egypt*, Chicago: U. of Chicago, 1961.
Witmer S. A. *Education with Dimension: The Bibk College Story*, Wheaton, DL: Accrediting Associaticn of Bible Colleges, 1962.
Woodbridge John D., Noii Mark A. şi Hatch Nathan O., *The Gospel in America*, Grand Rapids: Zondervan, 1979-
v Woodward William Hanison, *Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Methods of Education,* New York: Columbia U., 1964.
Worley Robert C, *Preaching and Teaching in the Earliest Church*, Philadelphia: Westminster, 1967.

Wyckoff D. Campbell, *Theory and Design of Christian Education Curriculum*, Philadelphia: Westminster, 1961.
—, *The Task of Christian Education*, Philadelphia: Westminster, 1965-

Este aceasta o istorie a educaţiei creştine sau o filozofie a educaţiei creştine? Ea este şi una şi alta, chiar mai mult - o consemnare istorică, o schiţă biografică, un tratat filozofic, un expozeu critic. Toate se întrepătrund pentru a prezenta o privire comprehensivă asupra educaţiei creştine, de unde vine ea, unde se află în prezent şi încotro se poate îndrepta.

„O istorie a educaţiei creştine nu trebuie confundată cu o consemnare a realizărilor şcolii duminicale. Disciplina a avansat, depăşind cu mult acel stadiu, iar astăzi studenţii nu mai sunt atât de naivi să nu înţeleagă foarte bine că nu se poate concepe noţiunea de istorie şi filozofie a educaţiei creştine fără a vedea toate ramificaţiile, implicaţiile şi influenţele care au afectat-o din epoca precreştină şi până astăzi."

Astfel, dr. Gangei şi dr. Benson au scris această carte, un flux istoric al gândirii filozofice, dintr-un punct de vedere creştin. Ea se concentrează pe aspectul cultural-biografic, discutând fiecare filozofie în contextul ei socio-istoric specific şi acordând atenţie deosebită personalităţilor marcante.

Cartea are aspect cronologic, tratând educaţia de-a lungul istoriei, începând din timpurile biblice şi până în prezent, chiar dincolo de el, ridicând întrebări şi probleme de viitor.

I <u>TOH|fflWH</u>

ISTORIA şi FILOZOFIA EI

Kenneth O. Gangei

(Maşter în teologie, Grace Theological Seminary; Maşter în litere şi filozofie, Fuller Seminary; S.T.M., Concordia Seminary; Dr. în filozofie, University of Missouri) este preşedintele catedrei de educaţie creştină de la Dallas Theological Seminary.

Warren S. Benson

(Maşter în teologie, Dallas Theological Seminary; Dr. în filozofie, Loyola University) este vicepreşedintele consiliului de conducere şi profesor de educaţie creştină la Trinity Evangelical Divinity School.